

Motivações para a Escolha da Profissão Docente: Perspetivas de Alunos Futuros Professores

Motivations for Entering the Teaching Profession: Perspectives of Preservice Teachers

Motivaciones para optar por la profesión docente: perspectivas de alumnos futuros profesores

1

Eva Lopes Fernandes¹

Diana Pereira²

Maria Assunção Flores³

Resumo: Este artigo analisa as motivações de alunos futuros professores para a escolha da profissão docente, num contexto marcado pela crescente necessidade de professores e pelo aumento das exigências da profissão. O estudo assenta na análise de conteúdo de 149 narrativas escritas de estudantes inscritos em Mestrados em Ensino de uma universidade pública portuguesa. Os resultados indicam que os motivos para a escolha da profissão docente são diversos e combinam razões de natureza pessoal, social e profissional. Os resultados do estudo reforçam a predominância das motivações intrínsecas e altruístas na escolha da docência, mas destacam também o papel relevante de fatores contextuais (sociais, familiares e profissionais) e extrínsecos. Compreender estas motivações é essencial para atrair novos docentes e para desenvolver programas de formação que atendam às suas motivações e expectativas no quadro do que constitui o conhecimento profissional exigido para se exercer a profissão docente.

Palavras-chave: Motivações para a docência. Alunos futuros professores. Narrativas. Formação inicial de professores.

Abstract: This study examines the factors that influence preservice teachers' decisions to pursue a teaching career, considering current teacher shortages and increasing demands of the teaching profession. Content analysis of 149 narratives from master's in teaching students at a Portuguese public university indicates that career choices result from the interaction of personal commitment, social influences, and professional aspirations. The results confirm that intrinsic and altruistic motivations are predominant, while contextual factors, including social, family, and professional environments, as well as extrinsic factors, also play significant roles. Identifying these motivations is crucial for attracting new teachers and for developing teacher education programmes that consider their motivations and expectations within the framework of the professional knowledge required for the teaching profession.

Keywords: Motivations for teaching. Preservice teachers. Narratives. Initial teacher education.

¹ Research Centre on Child Studies, Institute of Education, University of Minho, Portugal, ORCID ID: 0000-0002-3838-9846, evalopesfernandes@ie.uminho.pt

² Research Centre on Child Studies, Institute of Education, University of Minho, Portugal, ORCID ID: 0000-0002-3550-1855, dianapereira@ie.uminho.pt

³ Research Centre on Child Studies, Institute of Education, University of Minho, Portugal, ORCID ID: 0000-0002-4698-7483, aflores@ie.uminho.pt



Resumen: Este estudio analiza los factores que influyen en las decisiones de los futuros docentes de seguir una carrera en la enseñanza, considerando la actual escasez de profesorado y el aumento de las exigencias profesionales. El análisis de contenido de 149 narrativas de estudiantes del Máster en Enseñanza de una universidad pública portuguesa indica que la elección de la profesión resulta de la interacción entre el compromiso personal, las influencias sociales y las aspiraciones profesionales. Los resultados confirman la predominancia de motivaciones intrínsecas y altruistas, al tiempo que ponen de relieve el papel significativo de factores contextuales (sociales, familiares y profesionales), así como de factores extrínsecos. Identificar estas motivaciones es crucial para atraer a nuevos profesores y para desarrollar programas de formación docente que tengan en cuenta sus motivaciones y expectativas dentro del marco del conocimiento profesional requerido para la profesión docente.

Palabras-clave: Motivaciones para la docencia. Alumnos Futuros docentes. Narrativas. Formación inicial del profesorado.

Submetido 03/03/2026

Aceito 18/05/2026

Publicado 27/05/2026

Introdução

A profissão docente enfrenta atualmente tempos desafiantes. A escassez de professores tem vindo a aumentar, enquanto as exigências da profissão se tornam mais complexas, associadas, entre outras, às alterações climáticas, à pandemia, aos conflitos e às migrações (Menter; Tatto, 2023). A investigação destaca que o volume de trabalho, o *stress* e a falta de apoio por parte das lideranças escolares e dos encarregados de educação são fatores determinantes que levam os professores a abandonar a profissão precocemente (Marshall *et al.*, 2022). Simultaneamente, a profissão continua a ser pouco atrativa para novos candidatos a professor, o que complexifica ainda mais a crise global da falta de professores.

Perante uma situação crónica de falta de professores, existe o risco da adoção de soluções de curto prazo, focadas apenas na quantidade, em vez de estratégias sistémicas e sustentáveis que visem atrair, formar e reter professores de qualidade (Flores; Craig, 2023). Não obstante, a redução do número de estudantes nos cursos de formação de professores, a par das elevadas taxas de desistência, contribui significativamente para a escassez de professores (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2021).

Em Portugal, o relatório *Estado da Educação 2022*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação, traça um panorama do sistema de ensino em Portugal, destacando o envelhecimento do corpo docente como uma das questões mais críticas e reforçando a urgência de tornar a profissão mais atrativa, como forma de mitigar este desafio nos próximos anos (CNE, 2023). Mais recentemente, um estudo de diagnóstico de necessidades de professores entre 2025-2034 (Nunes *et al.*, 2025) indica que dos 122.000 professores que lecionam nas escolas portuguesas em 2024/2025, apenas cerca de 76.000 estarão a trabalhar em 2034/35, o que representa uma redução de 37,0%. O mesmo estudo refere que será necessário recrutar 38.000 novos docentes até 2034/2035. A profissão tem perdido atratividade entre os jovens, que a percecionam como pouco estável e valorizada do ponto de vista remuneratório. Assim, é fundamental compreender as motivações que levam os alunos futuros professores a escolher a profissão docente. Num cenário de escassez persistente de professores (Flores *et al.*, 2024a, Flores *et al.*, 2024b, CNE, 2024, Nunes *et al.*, 2025) e de redefinição do papel social da educação, a análise destas motivações oferece pistas essenciais sobre como atrair e preparar os professores num panorama educativo cada vez mais complexo e em constante transformação.

Tendo em conta que, em Portugal, diferentes fatores económicos e sociais podem atualmente desmotivar os estudantes a escolherem cursos de formação de professores, torna-se importante investigar as razões que os levam a querer seguir uma carreira na área da docência (Barros *et al.*, 2020).

A formação inicial de professores em Portugal

Em Portugal, é necessário o grau de mestre para se ingressar na profissão docente. Esta situação ocorre desde o processo de Bologna que se iniciou em 2006, e que se aplica da educação pré-escolar ao ensino secundário. Assim, para se ser professor, é necessária uma Licenciatura numa determinada área (ex. Licenciatura em História) seguida de um Mestrado em Ensino (ex: Mestrado em Ensino de História). No caso da educação pré-escolar e do primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico (do 1º ao 6º ano), é exigida uma Licenciatura em Educação Básica, seguida de um Mestrado no respetivo ciclo de ensino.

A formação inicial de professores está regulada por um quadro legislativo nacional (Decreto-Lei n.º 9-A/2025), que define os perfis profissionais, a duração e organização dos programas, as componentes curriculares e respetivos créditos, bem como as condições para a prática pedagógica supervisionada. O currículo da formação inicial compreende cinco áreas fundamentais: (i) conhecimento científico da disciplina a ensinar; (ii) formação educacional geral (incluindo psicologia do desenvolvimento, currículo e avaliação); (iii) didática específica; (iv) iniciação à prática profissional; e (v) dimensão ética, social e cultural. Esta última visa promover uma consciência crítica sobre os desafios contemporâneos da sociedade e os valores fundamentais da Constituição da República Portuguesa, embora não tenha créditos próprios, sendo transversal às restantes componentes formativas. De acordo com Flores *et al.* (2016), embora a componente de investigação pedagógica não esteja explicitamente legislada, ela é promovida pelas instituições de ensino superior e valorizada nos processos de avaliação externa. Os estudantes são incentivados a desenvolver projetos de investigação-ação durante a prática pedagógica, promovendo competências reflexivas e investigativas essenciais ao exercício da profissão docente.

Apesar da elevada qualificação exigida para a entrada na profissão docente, ao nível do mestrado, num contexto de escassez de professores (Flores *et al.*, 2024a, Flores *et al.*, 2024b,

CNE, 2024, Nunes *et al.*, 2021, Nunes *et al.*, 2025), foram introduzidas medidas legislativas que flexibilizam temporariamente os requisitos para exercer a docência (permitindo o recrutamento de licenciados com habilitação própria), promovendo ainda outros incentivos, como é o caso do apoio à deslocação para professores que trabalham em escolas distantes da sua área de residência.

Motivações para a escolha da profissão docente

A motivação para entrar na profissão docente envolve uma diversidade de fatores, uma vez que os estudantes escolhem o curso de formação de professores devido a um conjunto de razões que combinam interesses pessoais, sociais e profissionais (Struyven *et al.*, 2013).

A literatura neste domínio destaca que a escolha da carreira docente é influenciada por múltiplos fatores, que se inter-relacionam e variam conforme contextos pessoais, culturais e institucionais. De acordo com Heinz (2015), esses motivos podem ser agrupados em três categorias principais: intrínsecos, altruístas e extrínsecos. Os motivos intrínsecos relacionam-se com o interesse genuíno pelo ensino, a paixão pelo conteúdo e o sentido de vocação; os altruístas traduzem a vontade de contribuir para a sociedade e a responsabilidade na educação de crianças e jovens; já os motivos extrínsecos abrangem fatores externos à prática pedagógica, como o salário, a estabilidade profissional e o reconhecimento social. Num estudo comparativo entre Portugal e Suécia, Flores e Niklasson (2014) identificaram motivações altruístas e intrínsecas, destacando o desejo de trabalhar com crianças, o aprofundamento de conhecimentos, o desenvolvimento de competências sociais e a vontade de contribuir para a sociedade. De forma semelhante, Fokkens-Bruinsma e Canrinus (2014) identificaram, num estudo com futuros professores do ensino básico e secundário, o gosto por trabalhar com crianças e adolescentes como um dos motivos mais frequentemente referidos. Este fator revelou-se um forte preditor do envolvimento profissional, refletido no esforço, persistência e aspirações de liderança. Fokkens-Bruinsma e Canrinus (2014) destacam ainda que as motivações variam consoante o nível de ensino, o que sublinha o caráter dinâmico e situado da motivação docente.

A teoria dos Fatores que Influenciam a Escolha da Profissão Docente (FIT-Choice theory) tem sido amplamente utilizada para compreender as motivações dos futuros

professores, destacando dimensões intrínsecas, extrínsecas e de utilidade social (Watt; Richardson, 2008, 2012, Richardson; Watt, 2014). Num estudo conduzido nos Países Baixos, as motivações mais valorizadas foram as de utilidade social, como o desejo de contribuir para os alunos e para a sociedade, seguidas da valorização da autonomia, do compromisso social e do conhecimento disciplinar (Simonsz *et al.*, 2021). Já no contexto japonês, a motivação intrínseca revelou-se dominante, sustentada por um desejo genuíno de ensinar e transmitir valores pessoais, enquanto fatores como pressões sociais ou a falta de alternativas foram pouco relevantes (Saito, 2024). Apesar de reconhecerem os desafios da profissão, a segurança no emprego continua a ser apontada como um incentivo importante (Saito, 2024).

Para além da identificação de fatores motivacionais específicos, como os propostos pela teoria FIT-Choice, outras abordagens têm contribuído para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que sustentam a escolha e o compromisso com a profissão docente. A Teoria da Autodeterminação (SDT), desenvolvida por Deci e Ryan (1985), tem ganho crescente relevância na análise dos processos motivacionais em contextos educativos. Esta teoria defende que a motivação humana se estrutura em torno de três necessidades psicológicas básicas, autonomia, competência e relação, cuja satisfação promove níveis mais elevados de autodeterminação e motivação intrínseca.

Em Portugal, diversos estudos têm procurado compreender as motivações dos futuros professores no contexto de uma profissão marcada por desafios crescentes. Leite *et al.* (2024) concluíram que os estudantes que optam por cursos de formação de professores demonstram, em geral, um elevado grau de motivação para a docência, apesar de reconhecerem a profissão como difícil, exigente, tanto em termos de conhecimento especializado como de volume de trabalho, e pouco valorizada em termos salariais e sociais. Ainda assim, a maioria dos inquiridos afirma estar bastante satisfeita com a escolha que fez, mesmo tendo sido, em muitos casos, desencorajados a seguir essa via profissional. O estudo de Neves (2024) destaca ainda que a motivação no contexto da docência não depende exclusivamente de fatores individuais, mas antes de uma interação sistémica entre a organização escolar, a liderança educativa e o próprio profissional. Esta perspetiva aponta para a necessidade de pensar a motivação docente de forma integrada, considerando o ambiente institucional como um fator determinante. Por outro lado, André (2024) refere que a motivação dos professores está fortemente associada a elementos

como o desempenho e comportamento dos alunos, a proximidade geográfica entre a escola e a residência dos docentes, o reconhecimento e a dignificação social da profissão, a redução do excesso de trabalho burocrático e a melhoria do sistema de avaliação. Ainda para Andrade e Nascimento (2021), a decisão de enveredar pela profissão docente é influenciada por dimensões pessoais, entre as quais se destacam o gosto por trabalhar com crianças, o interesse pela área da educação e o sentido de vocação. O estudo de Barros *et al.* (2020) identifica quatro fatores principais que influenciam a escolha pela carreira docente em Portugal: benefícios da profissão, influências sociais, interesse no curso e nos conteúdos académicos, e a promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes. De acordo com os autores, os motivos intrínsecos e altruístas foram os mais valorizados, enquanto os extrínsecos tiveram menor peso. Também foram encontradas diferenças consoante o nível de ensino, com maior motivação altruísta nos futuros professores da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Metodologia

Este estudo integra-se num projeto de investigação mais amplo, intitulado “*Narrativas sobre a Profissão Docente*”, que visa analisar as perceções de estudantes de mestrado em ensino, em Portugal, relativamente ao currículo, à avaliação e às motivações que os levaram à escolha da profissão docente (Pereira *et al.*, 2025). O presente artigo centra-se especificamente nas perceções destes futuros professores, procurando responder às seguintes questões: (i) Por que decidiu ser professor?; (ii) O que o/a fez entrar num Mestrado em Ensino? Estas questões foram intencionalmente elaboradas para captar perspetivas de natureza pessoal, social e profissional, permitindo compreender os fatores que influenciam a escolha da profissão docente e o percurso formativo. Assim, os futuros docentes são desafiados a refletir sobre a sua identidade profissional em construção (ver Lutovac; Flores, 2021a, 2021b, Flores, 2020).

Optou-se pela utilização de narrativas escritas como método de recolha de dados. A abordagem narrativa tem vindo a ser amplamente utilizada na investigação sobre trajetos profissionais e experiências docentes (Schatz-Oppenheimer; Dvir, 2014, Haraldstad; Kristiansen, 2020), destacando-se o seu potencial para promover o desenvolvimento profissional através da reflexão sobre experiências pessoais (Haraldstad; Kristiansen, 2020, Pereira *et al.*, 2025).



Participantes

A amostra foi constituída por 149 estudantes do primeiro ano de cursos de mestrado em ensino de uma universidade pública portuguesa. Os estudantes estavam inscritos em cursos da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário; Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário; Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário; Ensino de Biologia e Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário; Ensino de Música; e Ensino de Informática. Todos os participantes encontravam-se no primeiro semestre do primeiro ano do respetivo mestrado e, à data da recolha de dados, ainda não tinham iniciado a prática pedagógica supervisionada. Contudo, alguns tinham experiência como tutores ou explicadores em centros de estudo. A maioria dos estudantes é do sexo feminino, com idade predominantemente entre 20 e 25 anos. A Tabela 1 apresenta as principais características demográficas dos participantes.

Tabela 01. Características demográficas dos participantes

	n	%
Sexo		
Masculino	52	34,9
Feminino	97	65,1
Idade		
20-25	111	74,5
26-30	11	7,4
31-35	4	2,7
36-40	8	5,4
41-45	6	4,0
46-50	4	2,7
Mais de 50	5	3,3
Experiência anterior como professor ou em atividades ligadas à educação?		
Sim	38	25,5
Não	111	74,5
Mestrado		
Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico	16	10,7
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	3	2,0
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	8	5,4
Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	14	9,4

Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	21	14,1
Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	24	16,1
Ensino de Biologia e Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	15	10,1
Ensino de Música	31	20,8
Ensino de Informática	17	11,4

Fonte: Elaboração própria das autoras

Recolha de dados

A recolha de dados decorreu no início do primeiro semestre do ano letivo 2023/2024, durante as primeiras aulas da unidade curricular “Currículo e Avaliação”, componente transversal e obrigatória em todos os cursos de mestrado em ensino. Esta unidade curricular, com uma carga horária de 45 horas, incide sobre temáticas relacionadas com as teorias e modelos de currículo, o desenvolvimento curricular, a avaliação das aprendizagens e o enquadramento legal da profissão docente. Ao longo do semestre, promove-se a reflexão crítica sobre as práticas profissionais dos professores e os seus fundamentos, apoiando a construção do conhecimento profissional e o desenvolvimento da identidade docente. No processo de recolha de dados, foram salvaguardadas todas as questões éticas associadas, nomeadamente o respeito pela confidencialidade, o consentimento informado, a participação voluntária e os direitos dos participantes. O estudo obteve parecer favorável da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (Ref. CEICSH 095/2024). A recolha das narrativas foi realizada através de um formulário Google (n = 113), enviado por *link* aos estudantes, embora 36 participantes tenham optado por escrever os seus relatos manualmente.

Análise dos dados

A análise das narrativas foi realizada segundo uma abordagem narrativa, integrando dimensões holísticas em função de categorias, conforme proposto por Lutovac e Flores (2021a, 2021b) e Lieblich et al. (1998). Numa primeira fase, adotou-se uma perspetiva holística, de modo a captar de forma global a compreensão dos participantes sobre as suas motivações para seguir a profissão docente. Todas as narrativas foram lidas na íntegra, de forma a garantir uma análise compreensiva dos discursos produzidos.



A análise de conteúdo foi realizada através do software MAXQDA (versão 24), com o objetivo de identificar padrões e temas recorrentes (Rädiker; Gizzi, 2024). Foi adotada uma abordagem temática indutiva para a categorização dos dados, tendo a codificação inicial dos excertos provenientes das narrativas sido efetuada por uma investigadora, a qual foi posteriormente verificada por uma segunda investigadora. Nos casos em que foram identificadas discrepâncias, estas foram debatidas no seio da equipa de investigação até se alcançar consenso quanto à categorização mais adequada. Este procedimento metodológico visou reforçar a robustez, a fiabilidade e a validade dos resultados obtidos.

Este processo de análise resultou na identificação de 248 códigos, agrupados em categorias e subcategorias que refletem as principais motivações apontadas pelos estudantes futuros professores para a escolha da profissão docente. A tabela 2 apresenta a distribuição dessas motivações, evidenciando razões intrínsecas (como a paixão pelo ensino, o gosto por uma área específica ou a vontade de aprofundar conhecimentos sobre a profissão docente), a influência do contexto social, familiar e profissional (nomeadamente a influência de terceiros, como é o caso de antigos professores ou o facto de ter professores no círculo de família e amigos e também experiências prévias de ensino ou em centros de explicações e de apoio ao estudo), motivações altruístas (como a contribuição para a sociedade ou o desejo de trabalhar com crianças e jovens), motivações de carácter extrínseco (tais como oportunidades de emprego e cumprimento de exigências legais). A tabela contempla ainda uma categoria de indecisos, para os estudantes que ainda apresentam dúvidas sobre o seu futuro profissional.

Tabela 02: Motivações dos estudantes futuros professores para a escolha da profissão docente

Categorias	Subcategorias	f
Motivações intrínsecas	Paixão pelo ensino	55
	Gosto por uma área de conhecimento específica	30
	Aprofundar conhecimentos sobre a profissão docente	23
	Realização pessoal	5
Motivações relacionadas com o contexto social, familiar e profissional	Incentivo de uma pessoa de referência	40
	Experiências pedagógicas e profissionais anteriores	14
Motivações altruístas	Contribuir para a Sociedade	28
	Desejo de trabalhar com crianças e jovens	16
Motivações extrínsecas	Cumprimento das exigências legais relativas à profissionalização da docência	19



	Oportunidades de emprego	16
Indecisos	Ainda não decidi ser professor	2

Fonte: Elaboração própria das autoras

Esta sistematização permitiu compreender, de forma mais detalhada, a diversidade e o peso relativo dos diferentes fatores que influenciam a decisão de ingressar num mestrado em ensino.

11

Motivações dos estudantes futuros professores para a escolha da profissão docente

Motivações intrínsecas

A análise das 149 narrativas revelou que as motivações intrínsecas ($f=113$) assumem um papel central na escolha da profissão docente por parte dos alunos futuros professores. De acordo com Heinz (2015), estes motivos dizem respeito ao interesse genuíno pelo ensino e pela aprendizagem, à paixão por uma determinada área de conhecimento e ao desejo de aprofundar saberes pedagógicos, sendo reconhecidos como fundamentais no processo de decisão de futuros professores (Struyven *et al.*, 2013, Fokkens-Bruinsma; Canrinus, 2014). Os motivos intrínsecos refletem, sobretudo, interesses de natureza pessoal e académica, sugerindo um compromisso consciente com a profissão, associado, neste caso concreto, à valorização do conhecimento e à “paixão pelo ensino” (Day, 2006). As subcategorias mais frequentes são a paixão pelo ensino ($f=55$), o gosto por uma área específica de conhecimento ($f=30$) e o desejo de aprofundar conhecimentos sobre a profissão docente ($f=23$), sendo que cinco participantes destacam igualmente a realização pessoal.

Para Day (2006), a paixão pelo ensino constitui uma fonte de energia, determinação e compromisso, inspirando os alunos e elevando a qualidade do ensino. Nas narrativas dos estudantes destacam-se expressões como “adoro ensinar” (P65, P66, P123) e referências à “paixão” pelo ensino (P43, P61, P74, P79, P88, P116, P121, P134, P135). Para vários estudantes, essa paixão acompanha-os desde muito jovens, evidenciando-se nos testemunhos o fascínio pela sala de aula e pela interação pedagógica, que destacam na expressão “o sonho de ser professor”:

Por ser uma área que sempre me suscitou interesse e curiosidade. A decisão de entrar no mestrado de ensino prendeu-se única e exclusivamente com alcançar o sonho de ser professor. (P27)

Decidi ser professora porque gosto do ambiente de sala de aula, gosto da dinâmica de professor e estudantes, de ser o sítio no qual se aprende a matéria em si, mas também onde os estudantes se desenvolvem a nível pessoal e começam a construir a sua identidade. (P55)

O que me fez querer ser professor é a paixão que eu sinto por esta profissão. Desta forma, para mim, ter conseguido entrar no mestrado em ensino de português foi a primeira meta alcançada desta minha caminhada como docente. O grau de satisfação que me transmite o poder ensinar e transmitir conhecimentos é inigualável. (P134)

A paixão pelo ensino manifesta-se não só na vontade dos estudantes futuros professores de trabalharem em áreas disciplinares específicas, mas também no desejo de aprofundar conhecimentos e de se capacitarem para o exercício da docência. Embora, em alguns casos, o enfoque seja em “melhor transmitir (...) conhecimentos” (P25), as narrativas apontam sobretudo para a intenção de “aprimorar (...) competências pedagógicas” (P139), de forma a adquirir uma formação “sólida” (P12) para a sua futura profissão:

Decidi ingressar no mestrado em Português para poder aprofundar os meus conhecimentos e ter uma maior preparação para lecionar futuramente. (P87)

Gostaria de saber mais sobre o funcionamento de uma sala de aula/escola e sobre como ensinar e relacionar com os alunos. (P92)

Concomitantemente, os estudantes revelam não apenas o gosto pela área disciplinar em que pretendem lecionar, mas também o desejo de partilhar esse interesse com crianças e jovens.

Decidi ser professor de Português porque desde jovem, ao longo do meu percurso escolar, sempre gostei bastante de estudar português, era uma disciplina que me revelava bastante interesse e, para além disso, também o gosto pela leitura e pela interpretação de textos. (P62)

A escolha de ser professor veio, de certa forma, com o gosto pela disciplina. A História em si sempre me fascinou e interessou, das únicas que me propunha a aprender por mim próprio para compreender melhor tudo o que esta disciplina abrangia. Desejo ser professor para dessa forma ter um dia a oportunidade de cativar e captar o interesse dos alunos para as aulas e para a disciplina de História, tal como no meu tempo aconteceu. (P63)

Ainda no âmbito das motivações intrínsecas, os testemunhos expressos nas narrativas revelam, em cinco dos casos, que a escolha da profissão docente está associada ao desejo de realização pessoal e profissional, bem como, num dos casos, à necessidade de superar momentos de dificuldade pessoal:

Apesar de neste momento estar numa situação profissional muito estável, não me sinto verdadeiramente realizada profissionalmente. (P84)

Porque é uma profissão na qual me espero sentir realizado a nível pessoal. (P100)

Ser professor apareceu num momento da minha vida em que a mudança serve a única alternativa. Após uma situação de perda pessoal o repensar do projeto trouxe a vontade de fazer algo que realmente seria importante para mim e para a sociedade. Logo o corolário desta vontade foi entrar no mestrado. (P131)

A análise das narrativas evidencia que a escolha da profissão docente é fortemente ancorada em motivações intrínsecas, nomeadamente no desejo genuíno de ensinar, de contribuir para a formação de outros e de concretizar um projeto pessoal e profissional significativo (Saito, 2024).

Contexto social, familiar e profissional

A análise das narrativas revela igualmente a importância do contexto social, familiar e profissional para a escolha da profissão docente ($f=54$). As subcategorias identificadas prendem-se com o incentivo de uma pessoa de referência ($f=40$), como antigos professores ou familiares que exercem a profissão docente (Flores; Niklasson, 2014), mas também, embora de forma menos expressiva, com experiências pedagógicas e profissionais anteriores ($f=14$), como dar aulas, explicações ou trabalhar em centros de estudos.

Os dados revelam que a influência de pessoas de referência, como antigos professores, desempenha um papel importante na escolha da profissão docente, motivando-os a proporcionar “experiências tão positivas” como as que vivenciaram (P19). O facto de terem tido “professores excelentes” contribui para um maior respeito e interesse na profissão (P32). Os estudantes identificam casos concretos, destacando estratégias pedagógicas, mas também a humanidade e o apoio que experienciaram, face a situações, por vezes, mais desafiantes. Palmer

(1998) destaca o carácter duradouro e profundo das experiências com professores significativos na construção das motivações e identidades profissionais. A influência de antigos professores surge, desta forma, como um fator decisivo na escolha da profissão docente (Flores; Niklasson, 2014, Flores, 2001).

O que realmente me fez querer enveredar por este caminho foi uma professora de português que tive no meu secundário. Essa docente (...) mostrou-me que ser professor é muito mais do que transmitir conhecimentos e cumprir metas e planos pré-definidos. Para além de ensinar português com uma enorme paixão que nos cativava a todos e nos prendia de uma maneira fascinante do início da aula ao fim, ela era muito mais do que uma simples professora. Sempre foi uma mulher muito humana, preocupada em nos ajudar em todos os aspetos da nossa vida, incentiva-nos a lutar pelos nossos objetivos e pelo nosso futuro sem nunca desistir, por mais difícil que fosse. Ensinar orações e os Lusíadas é importante, de facto, mas há tanto mais para dar, para falar, para resolver. (P41)

Quando era mais nova sofri de *bullying* na escola e se não fosse uma determinada professora que tive no primeiro ciclo acho que tinha desistido da escola, sem dúvida! Graças ao exemplo dela percebi que queria fazer o mesmo no futuro por outras crianças: ser um exemplo e um apoio na sua vida. (P125)

Estes resultados corroboram a perspetiva de Flores e Niklasson (2014), segundo a qual o contexto social e familiar influencia a escolha profissional, refletindo crenças, valores e representações socialmente partilhadas sobre o ensino. Por sua vez, as experiências acumuladas enquanto alunos desempenham um importante papel na formação das conceções e imagens associadas à profissão docente (Flores, 2001). Porém, esta influência nem sempre se revelou positiva nas narrativas dos estudantes. Alguns testemunhos identificam experiências negativas enquanto alunos que motivaram esses estudantes a escolher a docência, funcionando como exemplos do que pretendem evitar no exercício da profissão.

Quis ser professora porque sempre tive uma má ideia dos docentes. (..) As minhas experiências não foram as melhores, pois fui confrontada com um ensino muito quadrado e pouco flexível. (P43)

Quando andava na primária, tive uma má experiência (a minha professora era impaciente e chegou a recorrer várias vezes à violência para lidar connosco), por isso, a partir daí, percebi que gostava de marcar a vida das crianças de uma

forma positiva e contribuir para que ninguém tenha a experiência que tive. (P72)

À semelhança de outros estudos que destacam o contexto social (e.g., Barros *et al.*, 2020), as narrativas dos estudantes evidenciam que a convivência, no seio familiar, com professores contribui significativamente para a escolha da profissão docente. Os familiares (e.g. pais, irmãos) e amigos professores funcionam não só como modelos de referência para estes estudantes, como um contacto privilegiado com a realidade escolar:

Os meus pais são professores, assim como grande parte da minha família materna. Consequentemente, cresci a ouvir histórias sobre alunos, sobre a escola, sobre a profissão. Tal facto moldou bastante a minha mentalidade e, neste momento, a minha vida só faz sentido dentro de uma escola. (P35)

Também fui influenciado por duas irmãs que já atuavam como docentes, então, tudo fluiu para que eu escolhesse a docência como profissão a ser seguida. (P53)

Venho de uma família de professores de várias áreas. Sempre tive muita admiração pela docência e sinto que chegou a altura de apostar na formação em ensino. (P145)

Para além das influências familiares e sociais, as experiências pedagógicas e profissionais anteriores ($f=14$), nomeadamente no contexto de explicações, trabalho em centros de estudos, em escolas com horários incompletos ou até experiências no ensino profissional e em contextos de educação de adultos, são identificadas pelos estudantes como motivadoras da escolha da profissão docente.

Decidi ser professora devido à experiência positiva que tive neste último ano e meio. Depois de terminar o mestrado em História, decidi experimentar dar aulas (...), num horário incompleto. A partir desta experiência desenvolvi um gosto enorme pela docência e pelas exigências que esta me trazia. (P39)

Trabalhei em centros de estudo e tive contacto com crianças e adolescentes e percebi que tinha gosto pela profissão de docente. (P30)

Sempre gostei de ajudar os outros e dar explicações. (P87)

Em síntese, as narrativas dos estudantes sugerem que as motivações para a docência são frequentemente mediadas por modelos e experiências anteriores, que funcionam como referências estruturantes na construção das intenções profissionais.

Motivações altruístas

Os motivos altruístas (Heinz, 2015) para se tornar professor (f=44) constituem a terceira categoria mais destacada nas narrativas dos estudantes futuros professores. Estas motivações traduzem-se na vontade de contribuir para a sociedade (f=28) e no desejo de trabalhar com crianças e jovens (f=16) (Heinz, 2015, Flores; Niklasson, 2014, Andrade; Nascimento, 2021, Barros *et al.*, 2020). Os estudantes manifestam entusiasmo face à possibilidade de participar ativamente na formação de crianças e jovens, destacando o impacto que o professor pode ter no “desenvolvimento do futuro cidadão” (P26) e, conseqüentemente, na melhoria e transformação da sociedade:

Simplesmente, o facto de poder guiar o conhecimento sobre um determinado assunto para a sociedade deixava-me entusiasmado e com vontade de estudar mais e transmitir mais. (P9)

Depois da família, o papel do professor é crucial para o desenvolvimento do aluno/humano/pessoa, e a felicidade, a gratidão que temos perante um aluno que teve sucesso na vida, que se conseguiu desenvolver da melhor forma e tornar-se uma pessoa forte, a nível de conhecimento que nós passámos, deve ser do outro mundo, porque temos na mão o futuro de uma sociedade, da geração seguinte. Não há palavras que o possam descrever, pois apesar de duro e cansativo, contribuimos sempre para uma sociedade melhor. (P15)

A profissão docente, ao assumir-se como essencial na construção de um futuro melhor, é percecionada pelos estudantes como uma forma de participação ativa na formação das gerações futuras e na transformação social.

Decidi ser professora porque quis fazer parte do processo de construção de conhecimentos das gerações futuras. É através desse processo que podemos esperar um futuro melhor. (P122)

Esta visão é complementada pela vontade de trabalhar com crianças e jovens, que, em alguns casos, acompanha os estudantes desde cedo, despertando-lhes o interesse pela profissão. Esta é uma motivação comum identificada em estudos anteriores que destacam o papel das aspirações pessoais de trabalhar com jovens e o desejo de fazer a diferença nas suas vidas (Flores; Niklasson, 2014, Manuel; Hughes, 2006).

Creio que, desde nova, tive a felicidade de conviver com crianças, jovens e adultos que me fizeram pensar. Fizeram-me sobretudo parar e pensar como os poderia ajudar, como poderia explicar a um colega um exercício da forma que ele precisava. Fizeram-me pensar como tornar um conteúdo claro, como ser criativo e como abordar um mesmo tópico de maneira distinta. Fizeram-me interessar-me profundamente pelo funcionamento da mente e fizeram-me sentir extremamente orgulhosa e concretizada ao ver o progresso que atingiam. (P21)

Sempre quis ser educadora de infância, dado que sempre gostei muito de lidar com crianças e acho muito gratificante ver a sua evolução. (P72)

Este conjunto de motivações demonstra que, para muitos estudantes futuros professores, a docência não é apenas uma escolha profissional, mas uma oportunidade de contribuir ativamente para a sociedade e de influenciar positivamente o desenvolvimento de crianças e jovens, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Porém, esta visão altruísta, marcada por um forte sentido de missão e assente na premissa de transformar vidas e criar oportunidades de crescimento através da aprendizagem (comum na fase inicial da carreira docente), pode enfraquecer face ao volume de trabalho excessivo, às exigências administrativas crescentes e a culturas escolares pouco acolhedoras e marcadas pela falta de apoio profissional (Manuel; Hughes, 2006).

Motivações extrínsecas

As motivações extrínsecas ($f=35$) surgem como a quarta categoria, apresentando um peso menor na motivação para a escolha da profissão. Em contraposição às motivações intrínsecas e altruístas, estas dizem respeito a fatores externos à prática pedagógica, como o salário, a estabilidade profissional e o reconhecimento social (Heinz, 2015). Entre estas motivações, destaca-se o cumprimento das exigências legais relativas à profissionalização para

o exercício da docência ($f=19$) (Flores; Niklasson, 2014). Com o Processo de Bolonha, o percurso formativo para a docência passou a exigir a realização de uma licenciatura de três anos, seguida de um mestrado profissionalizante que habilita para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, Decreto-Lei n.º 9-A/2025). Alguns testemunhos das narrativas ilustram esse enquadramento legal para justificar a escolha de ser professor:

Segundo o que está escrito na lei, um professor tem a obrigatoriedade de ter mestrado, de forma a ser possível lecionar em estabelecimentos públicos e privados. (P14)

Entrei num Mestrado em Ensino porque é o necessário para poder exercer a profissão de Educadora de Infância/Professora; de outra forma não o poderia fazer. (P89)

A escassez de professores sentida no contexto português (Flores *et al.*, 2024a, Flores *et al.*, 2024b, CNE, 2024, Nunes *et al.*, 2021, Nunes *et al.*, 2025) levou, em anos recentes, à contratualização, no âmbito dos concursos de escola, de professores que, embora possuam habilitação própria (Decreto-Lei n.º 80-A/2023), necessitam da profissionalização (obtida através do Mestrado em Ensino ou da profissionalização em serviço) para aceder à carreira docente:

O que me fez entrar no mestrado foi a obtenção de profissionalização para a docência. (P34)

Entrei num mestrado em ensino porque é necessário para a profissionalização e esta, por sua vez, é necessária para progredir na carreira. (P54)

Comecei a lecionar com habilitação própria e, como gosto do que faço, decidi tirar habilitação profissional. (P78)

Alguns estudantes oriundos de outros países, embora já possuam formação que os habilita para o exercício da profissão docente nos respetivos países, destacam a necessidade de realizar um novo ciclo de formação para poderem lecionar em Portugal:

Após anos de atuação e de vivências como professor em meu país de origem, decidi mudar de país e, para continuar a exercer a docência e para trabalhar com o que amo, a legislação lusitana exige que eu possua o título de mestre válido em território nacional. Logo, a escolha por esse curso se dá em função de continuar a atuar na minha área profissional. (P53)

Eu já havia feito mestrado em meu país de origem, porém, para lecionar em Portugal, o caminho mais fácil, para mim, foi fazer um novo mestrado em ensino, para poder me inserir no mercado profissional português, sabendo as especificidades e necessidades do sistema educacional de Portugal. (P64)

Apesar de reconhecerem os desafios da profissão, a segurança no emprego continua a ser apontada como um incentivo importante (Saito, 2024). As oportunidades profissionais são, neste estudo, identificadas por 16 participantes, que destacam a possibilidade de acesso a uma posição permanente, bem como a estabilidade, a empregabilidade e melhores condições salariais como fatores que motivaram a escolha da docência.

Devo ser honesto e admitir que a estabilidade foram grandes fatores que me ajudaram a tomar a decisão. (P48)

Principalmente pela dificuldade que estava a ter em arranjar emprego na minha área, o facto de querer arranjar um emprego no futuro que me permita ter estabilidade. (P33)

Depois, entendi que, para melhorar as minhas práticas e sair da situação precária de professora contratada com habilitação própria, deveria ingressar no mestrado em ensino.(P39)

Embora, à semelhança de outros estudos realizados no contexto português, as motivações intrínsecas e altruístas assumam um papel de maior destaque (Flores, 2001, 2006, Flores; Day, 2006, Barros *et al.*, 2020, Andrade; Nascimento, 2021), os fatores extrínsecos revelaram-se igualmente significativos na escolha da profissão docente (Flores, 2001, 2006, Flores; Day, 2006).

Indecisos

De forma menos expressiva, dois estudantes manifestam nas suas narrativas estarem ainda “indecisos” face à escolha pela profissão docente. Estes estudantes, embora reconheçam a docência como uma possibilidade, ainda não assumem um compromisso com a profissão docente. O testemunho abaixo ilustra esta posição, reconhecendo o mestrado em ensino como um passo lógico na sua formação, entendido como um percurso “natural” da sua licenciatura, mas sem uma decisão definitiva quanto ao exercício da docência.

Ainda não decidi ser professor. É, contudo, uma possibilidade para o meu futuro e o mestrado em ensino, não sendo totalmente obrigatório no meu ramo, é o percurso natural da minha licenciatura e a forma que me prepara da melhor forma para uma possível atividade enquanto docente. (P13)

Estes dados remetem para a tipologia proposta por Richardson e Watt (2008), que fazem a distinção entre estudantes futuros professores “highly engaged persisters/persistentes muito comprometidos”, “highly engaged switchers/altamente comprometidos, mas em transição” e “lower engaged desisters/desistentes pouco comprometidos”. Os testemunhos organizados na categoria de “indecisos” aproximam-se destes últimos, caracterizados por níveis mais baixos de envolvimento e persistência na profissão docente, bem como por uma menor clareza face aos seus planos profissionais futuros.

20

Conclusão

O presente estudo centra-se nas perceções de futuros professores sobre a sua motivação para serem professores. A análise das 149 narrativas revelou que a escolha da profissão docente é um processo multifacetado, que combina motivações intrínsecas, altruístas e extrínsecas, mas destaca também a influência do contexto social, familiar e profissional. Heinz (2015) e Richardson e Watt (2006) salientam ainda que, além dos motivos intrínsecos, altruístas e extrínsecos, as crenças sobre a competência para ensinar, experiências prévias de aprendizagem e influências socioculturais contribuem para a decisão de se tornar professor. Este conjunto de fatores evidencia a natureza multidimensional e contextual da escolha da profissão, articulando interesses pessoais, sociais e profissionais de forma idiossincrática.

Os motivos intrínsecos ($f=113$) assumem um papel central na tomada de decisão dos estudantes futuros professores, estando associados à paixão pelo ensino (Day, 2006), ao gosto por uma área específica do conhecimento e ao desejo de aprofundar conhecimentos pedagógicos (Heinz, 2015, Struyven *et al.*, 2013, Fokkens-Bruinsma; Canrinus, 2014), os quais se relacionam com o interesse genuíno pelo ensino e o sentido de vocação (Heinz, 2015). Os resultados deste estudo salientam que muitos estudantes revelam uma forte ligação pessoal à docência, expressa na paixão e no gosto pela profissão, mas também académica, encarando-a como uma oportunidade para desenvolver competências e envolver-se ativamente num campo disciplinar que lhes suscita interesse. Por sua vez, as motivações altruístas constituem a terceira

categoria mais expressiva nas narrativas, traduzindo-se no desejo de contribuir para a sociedade e na vontade de trabalhar com crianças e jovens (Heinz, 2015, Flores; Niklasson, 2014, Andrade; Nascimento, 2021, Barros *et al.*, 2020). Estas motivações revelam uma forte ligação entre realização pessoal, vocação e compromisso social, sublinhando o papel transformador da profissão docente na vida dos alunos e na sociedade em geral. Estes resultados corroboram estudos anteriores que apontam os motivos intrínsecos e altruístas como fundamentais no processo de decisão da escolha da profissão docente (Barros *et al.*, 2021, Struyven *et al.*, 2013, Fokkens-Bruinsma; Canrinus, 2014).

A análise das narrativas permitiu também destacar a importância do contexto social, familiar e profissional na escolha da docência ($n=54$). Muitos estudantes mencionaram a influência de pessoas de referência, como antigos professores ou familiares docentes, bem como experiências pedagógicas ou profissionais anteriores, como dar aulas ou explicações. Estes resultados demonstram que, além dos motivos intrínsecos, fatores contextuais e experiências prévias de ensino desempenham um papel significativo na motivação para a docência (Heinz, 2013, Watt; Richardson, 2008, Flores; Niklasson, 2014). Embora os motivos extrínsecos ($n=35$) sejam menos identificados, também se manifestaram nos relatos dos participantes, alinhando-se com estudos anteriores no contexto português (Flores, 2001, 2006, Flores; Day, 2006; Barros *et al.*, 2020).

Deste modo, as narrativas dos estudantes futuros professores não se prendem com um único motivo para escolherem o curso de formação de professores, mas sim com um conjunto de razões que combinam interesses pessoais, sociais e profissionais (Struyven *et al.*, 2013). A literatura sugere que diferentes combinações de motivações podem originar perfis distintos de professores em início de carreira, influenciando o nível de envolvimento profissional e a persistência na profissão (Flores, 2015, Manuel; Hughes, 2006). Compreender estas motivações é, assim, essencial não apenas para atrair novos docentes, mas também para criar ambientes educativos que sustentem a sua carreira, promovendo uma trajetória profissional mais gratificante e estável (Richardson; Watt, 2014). Esta combinação de fatores sublinha a necessidade de políticas educativas e práticas de indução que considerem a diversidade de motivações, de forma a apoiar o desenvolvimento e a retenção de docentes motivados e comprometidos.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/00317/2025

Referências

ANDRADE, J. A.; NASCIMENTO, I. Ser professor em Portugal: escolha profissional, formação e expectativas de futuros professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 64, p. 84–107, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/20643>. Acesso em: 14 out. 2025.

ANDRÉ, C. S. F. **Motivation for the teaching profession: Conditioning factors**. 2024. Tese (Doutoramento) – Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: ProQuest Dissertations & Theses.

BARROS, S. et al. A escolha de uma carreira no ensino em Portugal: motivos e autoeficácia de estudantes de mestrado. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.18401>

CNE. **Estado da Educação 2022**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2023.

CNE. **Estado da Educação 2023**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2024.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2006.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECRETO-LEI n.º 79/2014, de 14 de maio. **Diário da República**, n. 92/2014, Série I, p. 2819–2828.

DECRETO-LEI n.º 80-A/2023, de 6 de setembro. **Diário da República**, n. 173/2023, 1.º Suplemento, Série I, p. 2–4.

DECRETO-LEI n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro. **Diário da República**, n. 32/2025, Suplemento, Série I.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. **Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021.

FLORES, M. A. Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. **Teachers College Record**, Columbia University, NY, v. 108, n. 10, p. 2021–2052, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00773.x>. Acesso em: 28 out. 2025.

FLORES, M. A. Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. **Journal of Education for Teaching**, Bath Spa University, v. 46, n. 2, p. 145–158, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>. Acesso em: 14 out. 2025.

FLORES, M. A.; VIEIRA, F.; SILVA, J. L.; ALMEIDA, J. Integrating Research into the Practicum: Inquiring into Inquiry-Based Professional Development in Post-Bologna Initial Teacher Education in Portugal. In: FLORES, M. A.; AL-BARWANI, T. (ed.). **Redefining Teacher Education for the Post-2015 Era: Global Challenges and Contexts**. New York: Nova Science Publishers, 2016. p. 73-88.

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

FLORES, M. A. Person and context in becoming a new teacher. **Journal of Education for Teaching**, Bath Spa University, v. 27, n. 2, p. 135–148, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607470120067882>. Acesso em: 14 out. 2025.

FLORES, I.; VAJÃO, C.; PERDIGÃO, R.; LOURENÇO, V. **Reservas de Professores sob a Lupa: Antevisão de professores necessários e disponíveis**. Lisboa: Edulog, 2024a. Disponível em: <https://edulog.pt/storage/app/uploads/public/671/66c/167/67166c167ffdb272166690.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

FLORES, M. A.; OLIVEIRA, H.; DA PONTE, J. P. From teacher surplus to teacher shortage and its effects on teacher education: the Portuguese case. **European Journal of Teacher Education**, Oxfordshire, v. 48, n. 1, p. 26–44, 2024b. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2443668>. Acesso em: 14 out. 2025.

FLORES, M. A.; CRAIG, C. J. Reimagining teacher education in light of the teacher shortage and the aftershock of COVID-19: adjusting to a rapidly shifting world. **European Journal of Teacher Education**, Oxfordshire, v. 46, n. 5, p. 772–788, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2294697>. Acesso em: 14 out. 2025.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, Vancouver, v. 22, n. 2, p. 219–232, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>. Acesso em: 28 out. 2025.



FLORES, M. A.; NIKLASSON, L. Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. **Journal of Education for Teaching**, Bath Spa University, v. 40, n. 4, p. 328–343, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929883>. Acesso em: 28 out. 2025.

FOKKENS-BRUIINSMA, M.; CANRINUS, E. T. Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: evidence from different contexts. **International Journal of Educational Research**, University of Oxford, v. 65, p. 65–74, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>. Acesso em: 14 out. 2025.

HARALDSTAD, Å.; KRISTIENSEN, A. Building bridges – between the pre-service teachers’ school experiences and the teaching of an educational content: a narrative approach. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 52, n. 5, p. 608–619, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1658229>. Acesso em: 14 out. 2025.

HEINZ, M. Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers’ career motivations and levels of commitment to teaching. **Educational Research and Evaluation**, University of Oxford, v. 21, n. 3, p. 258–297, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>. Acesso em: 14 out. 2025.

LEITE, C.; RODRIGUES, S. V.; TEIXEIRA, D. N. Razões da escolha da profissão docente e percepções que dela têm estudantes da Universidade do Porto (Portugal), **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 19, e23411, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.23411.068>. Acesso em: 14 out. 2025.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative research: reading, analysis and interpretation**. London: Sage, 1998.

LUTOVAC, S.; FLORES, M. A. Conceptions of assessment in pre-service teachers’ narratives of students’ failure. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, 1–17, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0305764x.2021.1935736>. Acesso em: 28 out. 2025.

LUTOVAC, S.; FLORES, M. A. “Those who fail should not be teachers”: pre-service teachers’ understandings of failure and teacher identity development. **Journal of Education for Teaching**, Bath Spa University, v. 47, n. 3, p. 379–394, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1891833>. Acesso em: 28 out. 2025.

MANUEL, J.; HUGHES, J. ‘It has always been my dream’: exploring pre-service teachers’ motivations for choosing to teach. **Teacher Development**, London, v. 10, n. 1, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>. Acesso em: 28 out. 2025.

MARSHALL, D. T.; PRESSLEY, T.; NEUGEBAUER, N. M.; SHANNON, D. M. Why teachers are leaving and what we can do about it. **Phi Delta Kappan**, Arlington, v. 104, n. 1, p. 6–11, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00317217221123642>. Acesso em: 14 out. 2025.

MENTER, I.; TATTO, M. Comparative teacher education research in turbulent times. *In*: TIERNEY, R. J.; RIZVI, F.; ERKICAN, K. (Eds.). **International encyclopedia of education**. 4. ed. Elsevier, 2023. p. 740–750.

NEVES, M. de L. G. A motivação dos professores em Portugal: estudo de caso de um agrupamento de escolas. **Revista Prâksis**, Vila Nova, n. 2, e3792, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.3792>. Acesso em: 14 out. 2025.

NUNES, L. C.; REIS, A. B.; FREITAS, P.; NUNES, M.; GABRIEL, J. M. **Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030**. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2021. Acesso em: 14 out. 2025.

NUNES, L. C.; REIS, A. B.; FREITAS, P.; NUNES, M.; GABRIEL, J. M. **Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2025 a 2034**. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2025. Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/artpub/68e4f43b09ef6c29d2205bc1>. Acesso em: 28 out. 2025.

PALMER, P. J. **The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life**. San Francisco: John Wiley & Sons, 1998.

PEREIRA, D.; FERNANDES, E.; LUTOVAC, S.; FLORES, M. A. Looking at assessment through critical incidents written by preservice teachers: a study conducted in Portugal. **Reflective Practice**, CA, v. 26, n. 3, p. 476–495, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2459433>. Acesso em: 8 out. 2025.

RÄDIKER, S.; GIZZI, M. (Eds.). **The practice of qualitative data analysis: research examples using MAXQDA**. v. 2. Berlin: MAXQDA Press, 2024.

RICHARDSON, P. W.; WATT, H. M. G. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 34, p. 27–56, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>. Acesso em: 13 out. 2025.

RICHARDSON, P. W.; WATT, H. M. G. Why people choose teaching as a career. *In*: RICHARDSON, P. W.; KARABENICK, S. A.; WATT, H. M. G. (Eds.). **Teacher motivation: theory and practice**. New York: Routledge, 2014. p. 3–19.

SAITO, A. “I chose to receive teacher training because ...” Motivations for teaching and career aspirations among teacher education students in Japan. **International Journal of Educational Research**, University of Oxford, v. 6, n. 100330, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100330>. Acesso em: 14 out. 2025.



SCHATZ-OPPENHEIMER, O.; DVIR, N. From ugly duckling to swan: stories of novice teachers. **Teaching and Teacher Education**, Vancouver, v. 37, p. 140–149, jan. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.011>. Acesso em: 14 out. 2025.

SIMONSZ, H.; LEEMAN, Y.; VEUGELERS, W. Beginning student teachers' motivations for becoming teachers and their educational ideals. **Journal of Education for Teaching**, Bath Spa University, v. 49, n. 2, p. 207–221, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2061841>. Acesso em: 14 out. 2025.

STRUYVEN, K.; JACOBS, K.; DOCHY, F. Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. **European Journal of Psychology of Education**, Netherlands, v. 28, n. 3, p. 1007–1022, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0151-4>. Acesso em: 14 out. 2025.

WATT, H. M. G.; RICHARDSON, P. W. An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-choice scale. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 40, n. 3, p. 185–197, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>. Acesso em: 28 out. 2025.

WATT, H. M. G.; RICHARDSON, P. W. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. **Learning and Instruction**, Oxford, v. 18, n. 5, p. 408–428, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>. Acesso em: 28 out. 2025.