UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

LÍVIA DE ANDRADE SOUSA

PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES INICIANTES NO PROGRAMA DE MENTORIA *ONLINE* DA UESB – CONSTRUIR DOCÊNCIA (CONSTRUDOC)

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2024

LÍVIA DE ANDRADE SOUSA

PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES INICIANTES NO PROGRAMA DE MENTORIA *ONLINE* DA UESB – CONSTRUIR DOCÊNCIA (CONSTRUDOC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Roselane Duarte Ferraz.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2024

S697p

Sousa, Lívia de Andrade.

Percursos formativos de professores iniciantes no programa de mentoria online da UESB - Construir docência (CONSTRUDOC).\ Lívia de Andrade Sousa, 2024.

158f.

Orientador (a): Drª. Roselane Duarte Ferraz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências. 133 – 143.

1. Formação Continuada - Formação Continuada. 2. Desenvolvimento Profissional Docente. 3. Professores iniciantes. I. Ferraz, Roselane Duarte II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III.T.

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES INICIANTES NO PROGRAMA DE MENTORIA *ONLINE* DA UESB – CONSTRUIR DOCÊNCIA (CONSTRUDOC)

LÍVIA DE ANDRADE SOUSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em educação.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dr.ª Roselane Duarte Ferraz
(Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

_____
Prof.ª Dr.ª Lúcia Gracia Ferreira
(Examinadora Interna)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

_____
Prof.ª Dr.ª Ana Paula Gestoso de Souza
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de São Carlos

Defendida em 08 de fevereiro de 2024.

Aos meus pais, Valmir Sousa e Eva Andrade, que me ensinaram a lutar bravamente pelos meus sonhos.

Às colaboradoras da pesquisa, pelo acolhimento e pelas ricas contribuições.

AGRADECIMENTOS

"Olho nenhum viu, ouvido nenhum ouviu, mente nenhuma imaginou o que Deus preparou para aqueles que o amam. "

(1 Coríntios 2:9).

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde, força, coragem e por me permitir chegar até aqui. A caminhada não foi fácil, muitos desafios, viagens longas, noites em claro, crises de ansiedade e choros, mas, não posso esquecer-me dos inúmeros momentos de alegria que vivenciei nesse período. Reconheço que um grande sonho precisa de muitas mãos para ser realizado, sendo assim, deixo aqui os meus agradecimentos às pessoas que contribuíram nesse percurso.

Ao meu pai Valmir, minha mãe Eva e minha irmã Késiah, que sempre me apoiam em todas as situações, me acolhem nos momentos mais difíceis e ficam extremamente felizes com minha felicidade. Vocês são partes insubstituíveis do meu ser, eu os amo com todo o meu coração.

Ao meu esposo Luís Felipe, que acredita em mim, me incentiva a buscar todos os dias pelos meus sonhos e me ajuda a ser uma pessoa melhor. Você é parte essencial dessa conquista, obrigada por tudo!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), docentes e funcionários que prezam por uma formação crítica e de qualidade.

À minha orientadora, Rose, uma pessoa maravilhosa e uma profissional dedicada que nunca mediu esforços para me auxiliar nessa linda caminhada que percorremos juntas. Mais que orientadora, ela se tornou uma amiga para mim! Agradeço pela relação de confiança que estabelecemos e por todos os momentos que vivenciamos durante esse período.

Às colaboradoras da pesquisa que me receberam com muito afeto e consideração, sou grata por todos os momentos de interação, trocas de conhecimento e escuta sensível. Vocês foram incríveis e são partes fundamentais dessa pesquisa!

À Banca de Defesa, professoras Dr.ª Lúcia Gracia Ferreira e Dr.ª Ana Paula Gestoso de Souza, pelas orientações enriquecedoras.

Aos amigos/as que fiz durante o mestrado, em especial, àqueles/as que fazem parte da Linha 4: Aroldo, Cleide, Edi, Ingrid, Rosi, Tânia, Vanessa e Kelly. Vocês foram essenciais

nessa caminhada! Obrigada pelo acolhimento, pelas discussões e por todos os momentos que vivenciamos.

Aos amigos, primos e demais familiares que me incentivaram e torceram por mim.

À Elisângela Cardoso pela correção e normalização.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro durante todo esse período.

À todas as pessoas que, de alguma forma, se fizeram presentes nessa caminhada e contribuíram para a construção desse sonho.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. ”

(FREIRE, 1996, p. 21).

RESUMO

Esta pesquisa se insere no contexto de estudos sobre a formação continuada de professores em início de carreira e tem por objetivo analisar como se configura a formação continuada dos docentes iniciantes, por meio da participação na segunda edição do Programa de Mentoria *Online* da UESB – Construir Docência (CONSTRUDOC), com fins à formação profissional. O início da docência corresponde a uma fase singular, pois envolve emoções antagônicas, como o entusiasmo ao ingressar na carreira docente e o descontentamento diante das situações conflituosas, típicas do ambiente escolar. Neste cenário, iniciativas de indução profissional que tomam como princípio formativo o acompanhamento de professores em início de carreira, têm sido promovidas para facilitar essa transição. Nesse sentido, foi implementado pela UESB - *Campus* Itapetinga, o CONSTRUDOC, um Programa que visa contribuir para a formação dos docentes iniciantes da Educação Básica, mediante ao acompanhamento em encontros virtuais. Diante dessa iniciativa, a pesquisa tem como questão central: Como se configura a formação continuada dos professores iniciantes, por meio da participação no Programa de Mentoria *Online* da UESB? Para responder a esse questionamento, a pesquisa dialoga com autores que discorrem sobre a formação continuada, tais como: Imbernón (2010), Nóvoa (1997; 2009; 2017; 2019a; 2019b), Nóvoa e Alvim (2022), assim como Reali, Tancredi e Mizukami (2008), Ferreira (2021), e Cruz, Carvalho e Coelho (2022) que contribuem para as discussões acerca dos programas de indução à docência. O estudo adota uma abordagem qualitativa, de cunho fenomenológico. Para a construção dos dados, foi utilizada a análise documental do Projeto de Extensão que implementou o Programa, assim como a observação participante nos encontros formativos e a entrevista semiestruturada, tendo como colaboradoras do estudo duas professoras iniciantes e uma mentora. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo, respaldado em Bardin (2016). Os resultados indicam que os encontros formativos seguiram as orientações presentes no Projeto de Extensão, no qual os elementos de reflexão, repensar sobre a docência, visualizar um percurso autoformativo, colaborativo e dialógico são latentes nas interações entre as participantes. Constatamos que, além das interações e trocas de conhecimentos, o Programa promoveu o estreitamento dos laços entre as professoras que compunham a tríade, sendo um processo essencial para que a mentora pudesse articular os conhecimentos necessários na orientação junto às iniciantes em suas práticas. Por fim, evidenciamos que as aprendizagens sobre a docência, construídas em meio aos encontros formativos, contribuíram para a mudança de perspectiva das professoras iniciantes relacionada aos modos de ser e fazer docente, assim como a partilha de experiências mobilizou a busca pela formação continuada e a melhoria das práticas.

Palavras-Chave: Programas de Mentoria; Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional Docente; Professores Iniciantes.

ABSTRACT

This research is part of the context of studies on the continuing training of teachers at the beginning of their careers and aims to analyze how the continuing training of beginning teachers is configured, through participation in the second edition of the UESB Online Mentoring Program – Building Teaching (CONSTRUDOC), for professional training purposes. The beginning of teaching corresponds to a unique phase, as it involves antagonistic emotions, such as enthusiasm when entering the teaching career and discontent in the face of conflicting situations, typical of the school environment. In this scenario, professional induction initiatives that take as a training principle the monitoring of teachers at the beginning of their careers have been promoted to facilitate this transition. In this sense, CONSTRUDOC was implemented by UESB - *Campus* Itapetinga, a Program that aims to contribute to the training of beginning Basic Education teachers, through monitoring by virtual meetings. In view of this initiative, the research has as its central question: How is the continuing training of beginning teachers configured through participation in the UESB Online Mentoring Program? To answer this question, the research dialogues with authors who discuss continuing training, such as: Imbernón (2010), Nóvoa (1997; 2009; 2017; 2019a; 2019b), Nóvoa and Alvim (2022), as well as Reali, Tancredi and Mizukami (2008), Ferreira (2021), and Cruz, Carvalho and Coelho (2022), who contribute to discussions about teacher induction programs. The study adopts a qualitative, phenomenological approach. To construct the data, documentary analysis of the Extension Project that implemented the Program was used, as well as participant observation in training meetings and semi-structured interviews, with two beginning teachers and a mentor as collaborators in the study. Data processing was carried out through content analysis, supported by Bardin (2016). The results indicate that the training meetings followed the guidelines present in the Extension Project, in which the elements of reflection, rethinking about teaching, visualizing a self-training, collaborative and dialogical path are latent in the interactions between the participants. We found that, in addition to interactions and exchanges of knowledge, the Program promoted the strengthening of ties between the teachers who made up the triad, being an essential process for the mentor to be able to articulate the necessary knowledge for guidance with beginners in their practices. Finally, we showed that learning about teaching, built during training meetings, contributed to changing the perspective of beginning teachers related to the ways of teaching being and doing, just as the sharing of experiences mobilized the search for continuing training and improving practices.

Keywords: Mentoring Programs; Continuing Training; Teacher Professional Development; Beginning Teachers.

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONSTRUDOC	Programa de Mentoria *Online* – Construir Docência
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IES	Instituições de Ensino Superior
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PFOM	Programa de Formação *Online* de Mentores
PHM	Programa Híbrido de Mentoria
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 PROFESSORES INICIANTES E PROGRAMAS DE INSERÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS? 19

2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO 31

2.1 TIPO DE PESQUISA E A ESCOLHA METODOLÓGICA 32

2.2 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS 35

2.2.1 Análise documental 35

2.2.2 Observação 36

2.2.3 Entrevista 37

2.3 *LÓCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA 37

2.4 PROXIMIDADE COM O CAMPO EMPÍRICO 39

2.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS 41

3 APRENDER A SER DOCENTE: TECITURAS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO BASILAR PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL 43

3.1 DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA 44

3.2 PRIMEIRA FASE DA CARREIRA: A INDUÇÃO DOCENTE COMO PONTE PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES 51

3.3 PROGRAMA DE MENTORIA *ONLINE* – CONSTRUIR DOCÊNCIA (CONSTRUDOC) E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE – DPD 58

4 APRENDIZAGENS COLABORATIVAS: ANÁLISES DOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS INICIANTES NO PROGRAMA DE MENTORIA *ONLINE* DA UESB 64

4.1 EIXO 1 - ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE MENTORIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARTICIPANTES 65

4.2 EIXO 2 – DEMANDAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS INICIANTES E AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA MENTORA DURANTE OS ENCONTROS PROPORCIONADOS PELO CONSTRUDOC 82
4.3 EIXO 3 - PERSPECTIVAS DA PROFESSORA INICIANTE SOBRE AS APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA CONSEQUENTES DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE MENTORIA *ONLINE* 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS 126

REFERÊNCIAS 132

APÊNDICES 143
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE 143
APÊNDICE B - NOTA REFLEXIVA 144
APÊNCIDE C - ENTREVISTA – PROFESSORAS INICIANTES 149

ANEXOS 150
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA 150
ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA 154
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 155

INTRODUÇÃO

> *[...] a docência é enfrentada nos primeiros anos de carreira como uma descoberta e/ou choque de realidade, e essa iniciação tem se revelado como importante fase no processo de aprender a ser professor.*
>
> *(Ferreira, 2017, p. 85).*

Esta pesquisa está inserida no campo de estudos sobre o desenvolvimento profissional docente e tem como foco a formação continuada de professores em início de carreira, mediante a participação em programas de inserção profissional, cuja finalidade é o acompanhamento de docentes em seus primeiros anos de atuação (Marcelo; Vaillant, 2017). Ao localizar a formação continuada direcionada ao professor iniciante em programas de inserção, somos convidados a dialogar com estudos acerca da formação de educadores que evidenciam o quanto os professores iniciantes podem passar por momentos de instabilidade, isso porque há um movimento impactante para esse sujeito que, ao deixar de ser aluno universitário e ingressar na profissão, depara-se com um ambiente escolar dinâmico, complexo e com todas as nuances e conflitos sociais (Huberman, 2000; Ferreira, 2017).

Estudos evidenciam que a trajetória profissional docente não pode ser considerada como uma sucessão de acontecimentos, mas um processo em que cada professor vivencia ao seu modo (Huberman, 2000; Ferreira, 2017; Imbernón, 2011). Entretanto, existem proposições que apresentam estruturas relacionadas às fases da carreira e suas principais características e, em meio a elas está a etapa inicial, que pode ser marcada por diversos conflitos, como: dificuldades em conduzir a turma, a sensação de solitude, o medo de não realizar um bom trabalho, entre outros. Essas inseguranças podem desencadear, em muitos iniciantes, o desejo em abandonar a profissão. Um dos problemas que residem nesse processo está direcionado à carência de políticas públicas que venham respaldar ou embasar tanto o itinerário formativo deste sujeito, quanto suas práticas.

Com vistas a essa situação, pesquisadores, como Nóvoa (2017), Nóvoa e Alvim (2022), Ferreira (2021), Cruz, Farias e Hobold (2020), têm se aprofundado nas discussões em torno da concepção de indução docente, que se refere, segundo Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6) “[...] ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional”. Ações como essas podem contribuir significativamente para a continuidade da formação dos docentes iniciantes. A formação continuada, de acordo com Imbernón (2010), precisa assumir uma postura centrada no diálogo, que tenha como objetivo

a partilha de conhecimento e experiências para que, em meio à coletividade, os docentes possam refletir sobre suas práticas e realizar um movimento contínuo de autoavaliação.

Segundo a literatura, existe uma flutuação de terminologias e significados que englobam os conceitos de formação continuada, contínua, permanente ou em serviço (Imbernón, 2010; 2011; Marcelo, 2009a; 2009b; Ferreira, 2017; Gatti, 2008; Marin, 2019; Nóvoa, 2017). Apesar dessas concepções se diferirem em alguns aspectos, todas estão relacionadas ao processo formativo dos professores.

No Brasil, a formação continuada tem se materializado a partir das iniciativas dos entes federados, direcionadas para modalidades de cursos de formação em serviço, visando aprofundamento dos fundamentos da educação, bem como ao oferecimento de "[...] estratégias metodológicas diversas, conhecer orientações e diretrizes da política educacional, aprofundar conteúdos curriculares a serem ensinados no âmbito da prática profissional como professor" (Galindo; Inforsato, 2016, p. 464).

Contudo, o que se torna muito característico do perfil da formação continuada assumido pelo Brasil tem sido a proposição de medidas que possam corresponder às políticas implementadas e reformas estabelecidas pelos órgãos centrais da Educação, omitindo, em muitas situações, as necessidades dos professores de qualificarem e compreenderem suas práticas de ensino e de se aproximarem das trajetórias de aprendizagens dos seus alunos. Portanto, prevalece um descompasso, pois, o que se tem oferecido como formação continuada não tem correspondido às demandas e dificuldades dos professores e das escolas (Gatti; Barreto, 2009; Galindo; Inforsato, 2016).

Essas constatações revelam o quanto os professores vivenciam um processo de vulnerabilidade na sua trajetória formativa, pois é preciso considerar que as demandas de formação dos profissionais que atuam nas escolas são diversificadas, exigindo modelos e processos formativos diferentes, correspondentes às especificidades e etapas que os profissionais estão vivenciando. E, pensando especialmente nos professores em início de carreira, percebemos que esses profissionais assumem as salas de aula com dificuldades em corresponder às expectativas dos seus alunos e de desenvolver suas ações no cotidiano escolar. Assim, torna-se urgente pensar em proposições formativas que possam dialogar com a realidade das demandas desses sujeitos.

As iniciativas preconizadas por instituições superiores de ensino, materializadas por meio de programas de mentoria, podem ser vistas como um dos caminhos para se aproximar dessa realidade. Nessa perspectiva, observamos que, em meio a essas proposições, professores iniciantes e experientes assumem uma relação dialógica e interativa com o propósito de

trabalhar as demandas emergentes do primeiro grupo. Segundo Marcelo e Vaillant (2017), esses programas são comuns em países como Estados Unidos, Inglaterra, França, Suíça, Chile, mas, pouco difundidos no Brasil.

Ao considerar as proposições dos programas de mentoria, as situações dos professores em início de carreira e as demandas provenientes dessa etapa, é possível compreender a existência de alguns eixos fundamentais no processo de desenvolvimento docente, que não está ligado a uma série de acontecimentos lineares, mas ocorre de forma subjetiva e contextualizada. Nessa lógica, há uma compreensão de que a formação direcionada para esses sujeitos pode ser construída durante a partilha de conhecimentos, que acontece mediante as interrelações, no âmbito coletivo.

Nesse contexto, a formação coletiva entre professores está pautada na necessidade de refletir sobre os conhecimentos profissionais que perpassam as práticas cotidianas como, por exemplo, os diferentes modos de abordar os conteúdos nas aulas ou, até mesmo, a postura diante de algum conflito. Assim, os docentes que estão em diferentes fases podem contribuir para a formação recíproca quando compartilham conhecimentos com seus pares.

Essa particularidade atribuída aos programas de mentoria nos induz ao seguinte questionamento: Como se dão as trocas de aprendizagem entre os sujeitos para que se materializem os processos formativos? Alguns autores, como Vaillant e Marcelo (2012), Reali, Tancredi e Mizukami (2008), ressaltam que as interações no interior dos programas de inserção fomentam a reflexão sobre as práticas docentes e propiciam a continuidade formativa dos professores, com vistas ao desenvolvimento profissional. Devido a essa questão, as iniciativas de inserção nos países anteriormente citados, foram, aos poucos, evoluindo de algo visto como acessório, para um processo fundamental que auxilia na permanência dos professores (Marcelo; Vaillant, 2017).

Estudos têm apontado a relevância e as contribuições dos programas de inserção para a formação de professores reflexivos (Gobato, 2020; Cesário, 2021; Borges, 2017; Araújo, 2022). Essa característica, segundo Nóvoa (1997), está relacionada ao processo constante de pensar a prática de forma crítica e reflexiva. Os dados levantados no estado do conhecimento, que serão descritos na próxima seção, foram relevantes para que pudéssemos direcionar o nosso olhar para a relação dialógica entre professores mentores e iniciantes, assim como os processos reflexivos que, oriundos das interações entre os docentes, mobilizam fatores substanciais para a continuidade da formação e melhoria das práticas pedagógicas. Considerando essas discussões e os estudos apresentados, propomo-nos a realizar uma investigação, com a seguinte questão central: Como se configura a formação continuada dos

professores iniciantes por meio da participação na segunda edição do Programa de Mentoria *Online* da UESB?

Ao estabelecermos a questão central, destacamos um aspecto muito característico nessa vertente, que nos mobiliza a investigar sobre a temática, que é o predomínio da colaboração entre os professores no processo formativo, desenvolvido nos programas de mentoria, fundada no diálogo e nas proposições de ensino, concebidas mediante a troca de saberes. Isso porque esses programas preconizam a interação entre professores iniciantes e experientes em uma perspectiva que visa a formação mútua (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

A indagação também nos mobiliza a pensar que a formação estimulada nos programas de mentoria, precisa estar atrelada às reais necessidades dos docentes, visto que não apenas a prática é modificada, mas os professores passam a compreender a função social e política que engloba o desenvolvimento profissional (Silva, 2019). Não se trata somente de apreender esse tipo de formação em uma perspectiva compensatória, mas pensar em uma trajetória formativa, considerando-a como um processo contínuo que está relacionado às diferentes fases da carreira docente e às especificidades contextuais da profissão (Ferreira, 2021).

As perspectivas eminentes da questão problema, também se vinculam ao meu processo formativo enquanto docente. O sonho de ser professora foi cultivado ainda na infância, quando me juntava com os primos menores para brincar de escolinha no quintal da minha casa. Esse desejo ficou guardado até o final do Ensino Médio, quanto tive que tomar uma decisão a respeito da profissão que deveria seguir ao realizar o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM). Escolhi Pedagogia como primeira opção e consegui a vaga para estudar em uma universidade pública.

O período em que passei na faculdade foi fundamental para que eu pudesse reafirmar o meu desejo pela docência, todavia, ao concluir a graduação percebi que o hiato entre a formação inicial e a atuação era um elemento latente na minha história acadêmica e profissional, pois muitos professores recém-ingressos na profissão sentem dificuldade para conseguir emprego e, quando conseguem se deparam com questões desafiadoras dentro dos ambientes escolares. Vivi o medo e a incerteza em relação ao mercado de trabalho, embora tivesse alimentado a esperança de ingressar logo na vida profissional e atuar no campo que escolhi como carreira. Em razão disso, penso que a formação continuada deveria ser estimulada desde a graduação para que os professores pudessem buscá-la de forma consciente.

Apesar de não adentrar a profissão logo de imediato, o contato com outras docentes iniciantes me fez refletir sobre as particularidades inerentes ao início da carreira. Os relatos de amigas, que também eram professoras iniciantes, foram relevantes para ampliar a visão sobre essa fase. Em algumas conversas sobre a vida profissional elas diziam que o medo e a vontade de desistir eram constantes, pois se sentiam despreparadas para lecionar e estavam, quase sempre, solitárias, sem o apoio dos colegas e dos demais funcionários. Muitas dessas docentes assumiram as turmas mais complexas, que não eram concedidas aos professores mais antigos por ser necessário um trabalho mais vigoroso. Esse aspecto contribuiu fortemente para o desânimo e isolamento profissional dessas professoras.

Nesses relatos, eu me vi presente e, muitas vezes, me questionava: Como seria o meu trabalho? Qual seria a minha realidade atuando em salas complexas em que a minha formação inicial, embora tivesse muitas qualidades, ainda não correspondia às particularidades presentes no contexto da sala de aula? Como desenvolveria minhas ações sem o apoio dos demais colegas de profissão?

Antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia, a ansiedade quanto à inserção na docência era um fator que predominava em meus pensamentos. No último semestre tentei a seleção do mestrado somente para me familiarizar com as etapas e, quando estivesse mais confiante, tentaria "de verdade". Contudo, fui surpreendida com a aprovação. Adentrei no ambiente da Pós-Graduação com muito receio, afinal, era recém-graduada e não tinha nenhuma experiência efetiva com a sala de aula. A inserção no mestrado e a convivência com outros professores iniciantes me fizeram refletir sobre a realidade desse público ante aos desafios constantes que provêm do início da carreira.

Com base nessa problemática, a pesquisa teve como objetivo geral: Analisar como se configura a formação continuada dos professores iniciantes, mediante a participação na segunda edição do Programa de Mentoria *Online* da UESB, com fins à formação profissional. Ao pensar sobre esse objetivo, fomos levadas a traçar alguns questionamentos, tais como: Quais as demandas formativas dos professores iniciantes? Como os momentos de formação continuada podem auxiliá-los em suas práticas docentes? Como se constitui um Programa de Mentoria *Online*, visando à formação continuada de professores iniciantes?

Diante das reflexões motivadas pelas questões é que nos propusemos a uma investigação com os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender a organização do Programa de Mentoria *Online* da UESB e suas implicações para o campo da formação continuada dos professores iniciantes; 2) Relacionar as demandas formativas das professoras iniciantes às ações desenvolvidas pela professora mentora, para promover conhecimentos

sobre a docência; e 3) Conhecer, por meio das perspectivas das professoras iniciantes, as aprendizagens profissionais da docência consequentes da participação no Programa de Mentoria *Online*.

Essa investigação possui uma abordagem qualitativa e teve como *lócus* o Programa de Mentoria *Online* – Construir Docência (CONSTRUDOC), implementado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - *Campus* Itapetinga. A pesquisa foi realizada, inicialmente, por meio da análise documental do projeto de extensão que orienta a instauração do Programa e da chamada realizada para a seleção dos participantes da segunda edição, que aconteceu no ano de 2022. Em seguida, fizemos a observação participante durante três meses nos encontros de mentoria, com duas professoras que estão no início de carreira e uma mentora. Por fim, realizamos a entrevista semiestruturada com as docentes iniciantes. Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo.

Essa pesquisa está vinculada ao projeto intitulado "Programa de Mentoria *Online* da UESB e desenvolvimento profissional de professores: indução, práticas, formação e saberes" – de autoria da professora Lúcia Gracia Ferreira, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com o número 58241922.0.0000.0055 (Anexo A). A produção dos dados aqui postos foi autorizado pela autora do projeto, que também é coordenadora do referido Programa (Anexo B).

Esse estudo trará contribuições sociais, uma vez que explora ativamente os resultados positivos decorrentes de um Programa que preza pela continuidade formativa e Desenvolvimento Profissional dos professores iniciantes que atuam na Educação Básica. Do mesmo modo, também poderá contribuir para a constituição de políticas públicas que visem às necessidades formativas desses docentes. No campo científico, os resultados advindos dessa investigação poderão contribuir para fomentar e atualizar as discussões a respeito da formação continuada direcionada aos docentes que estão vivenciando as primeiras experiências no contexto escolar.

Além da introdução, o estudo está dividido em quatro seções. Inicialmente apresentamos o estado do conhecimento, posteriormente evidenciamos o aporte teórico-metodológico da pesquisa. Em seguida, trazemos discussões pertinentes, no capítulo teórico intitulado "Aprender a ser docente: tecituras acerca da formação continuada como elemento basilar para a inserção profissional"; por fim, apresentamos a seção de análise, que tem como título "Aprendizagens colaborativas: análises dos processos formativos de professoras iniciantes no Programa de Mentoria *Online* da UESB".

1 PROFESSORES INICIANTES E PROGRAMAS DE INSERÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

> *O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? Isso acontece, no entanto, no ensino. Em geral, reservam-se aos docentes principiantes os centros educativos mais complexos e as salas e horários que os docentes com mais experiências descartaram. Mas essa realidade começa a mudar [...].*
>
> *(Vaillant; Marcelo, 2012, p. 135).*

O início da docência é considerado como uma das fases mais desafiadoras da carreira. Essa questão pode ser explicada devido ao excesso de responsabilidade destinada aos professores. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), a docência é uma das únicas profissões em que os iniciantes são colocados em situações conflituosas e difíceis, sem o mínimo suporte. Essa atitude contribui para a desistência da profissão e o seu desprestígio diante da sociedade.

Essas dificuldades, eminentes da primeira fase da carreira, podem ser trabalhadas por meio da indução profissional docente. Iniciativas dessa natureza visam o acompanhamento formativo de professores que estão vivenciando as primeiras experiências profissionais. Em meio a essas alternativas estão os programas de inserção profissional, que também são conhecidos como "programas de mentoria", esses buscam reunir professores experientes e iniciantes para a construção de aprendizagens necessárias à atuação profissional.

Países, como Inglaterra, Estados Unidos, França, Suíça, entre outros, implementaram programas de inserção profissional com o objetivo de acompanhar os primeiros anos de carreira dos professores recém-ingressos. Esses programas poderiam variar desde uma simples reunião com os docentes no início do ano letivo, a momentos mais duradouros, com atividades mais complexas (Vaillant; Marcelo, 2012).

Nos países da América Latina, o Chile ganhou destaque, isso porque, de acordo com Beca e Boerr (2020, p. 13), *"[...] entre 2005 y 2015, un fuerte debate sobre la calidad de la formación y al respecto se impulsaron varias iniciativas de políticas docentes relacionadas con los requisitos de ingresso [...]"*. Após uma década de discussões sobre a qualidade da formação docente e suas consequências para a atuação profissional, no ano de 2015 foi apresentado um Projeto de Lei destinado à regulamentação de políticas públicas direcionadas ao exercício da docência, assim como deliberações acerca da formação inicial e continuada. Em vista disso, em abril de 2016 foi sancionada a Lei que criou o Sistema Nacional de

Desenvolvimento Profissional Docente[1], sendo um dos principais objetivos apoiar os professores recém-ingressos em suas primeiras experiências profissionais (Beca; Boerr, 2020).

No Brasil, as iniciativas governamentais, nesse âmbito, ainda são muito tímidas. Em 2010 foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com a finalidade de auxiliar os estudantes de licenciatura para o ingresso na profissão, mediante os estágios nas escolas públicas do país. Posteriormente, em 2018 foi instituído o Programa Residência Pedagógica (PRP), visando à aproximação das Instituições de Ensino Superior (IES) com a Educação Básica, por meio de estágios, assim como o PIBID (Brasil, 2010; 2018).

Os programas governamentais direcionados à inserção profissional dos discentes, apesar de serem relevantes para a aproximação com o campo de trabalho, possuem algumas limitações. Os critérios de seleção e o quantitativo de bolsas impedem o acesso de todos os professores em formação ao PIBID e PRP, uma vez que os investimentos vêm diminuindo a cada edital (Vanzuita; Guérios, 2022). Desse modo, o acesso a esses programas torna-se restrito, pois apenas uma parcela dos discentes é contemplada.

O cenário mundial das políticas públicas direcionadas à formação dos professores iniciantes denota uma preocupação com os primeiros anos de atuação docente, todavia, no Brasil, essa perspectiva de acompanhamento formativo ainda caminha a passos lentos. Apesar disso, é importante ressaltar a existência de projetos e programas de inserção implantados por IES, que fomentam a indução profissional desses sujeitos, por meio do apoio e acolhimento realizado por professores experientes.

Em função de pensar sobre esses projetos pontuais, este estudo se pauta na problemática que envolve as ações que são forjadas para a formação continuada dos professores no início de carreira, por meio de um Programa de Mentoria. Para nos aproximarmos dessa questão, inicialmente, realizamos o estado do conhecimento, a fim de conhecermos as iniciativas relacionadas aos programas de inserção pelo país, que visam a indução profissional para docentes iniciantes, mediante as pesquisas publicadas em bancos de dados nacionais.

Segundo Bastos e Ferreira (2016), toda pesquisa científica necessita da revisão bibliográfica, dado que esse tipo de investigação poderá acrescer a visão do pesquisador

---

[1] Lei nº 20.903, de 4 de março de 2016 - cria o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente e modifica outras normas. Mais informações disponíveis no site https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343.

acerca das produções mais recentes relacionadas com o seu objeto de pesquisa. A investigação tencionada recebe o nome de “estado do conhecimento”, pois está relacionada apenas a um determinado tema e representa uma pesquisa mais centrada em bancos de dados específicos (Vasconcellos; Silva; Souza, 2020).

Ainda sobre o estado do conhecimento, para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), esse tipo de pesquisa tem por objetivo a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. Devido a essas características, a revisão de literatura contribui para o conhecimento das produções científicas que se aproximam ou se distanciam da temática proposta pela pesquisa.

Com o objetivo de empreender os estudos para conhecermos as produções científicas atuais sobre o campo da formação de professores, mais especificamente relacionados aos programas de mentoria, foi necessária uma busca criteriosa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha justifica-se por ser uma plataforma que abriga títulos e resumos de trabalhos acadêmicos defendidos, em Pós-Graduação *stricto sensu* de todo o país, desde o ano de 2002.

Para realizar a pesquisa foi necessário seguir algumas etapas. A primeira delas foi a definição dos descritores. Ao considerar o nosso objeto de pesquisa, estabelecemos algumas palavras-chave, tais como: “Professor Iniciante”, “Programa de Mentoria” e “Programa Híbrido de Mentoria”. Em uma primeira busca com todas as palavras juntas, encontramos 1.471.354 produções, devido à quantidade exorbitante de pesquisas, decidimos utilizar um descritor por vez, escrito entre aspas e elencamos alguns critérios para seleção.

O primeiro critério diz respeito ao marco temporal. Buscamos pesquisar as produções realizadas durante os últimos cinco anos, por considerarmos que as transformações sociais afetaram, indiscutivelmente, as produções acadêmicas que passaram pelo processo de atualização. Nesse sentido, evidenciamos apenas as pesquisas que foram publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, durante o período de 2017 a 2022. O segundo critério está relacionado à presença de um ou mais descritores nos títulos e/ou nos resumos, haja vista que, quando esses elementos estão presentes nos textos introdutórios dos trabalhos, a probabilidade de estarem em consonância com o nosso objeto de pesquisa é maior. Por fim, o último critério estabelecido objetivou selecionar as produções relacionadas à formação de professores dentro dos programas de mentoria, uma vez que essa problemática condiz com a nossa proposta de investigação.

Iniciamos a pesquisa pelo descritor “Professor Iniciante”. Em um primeiro momento, sem a aplicação dos filtros, encontramos 194 produções acadêmicas. Ao colocarmos o recorte temporal elucidado anteriormente, obtivemos um total de 105, sendo 65 Dissertações e 24 Teses. Ao aplicarmos o segundo critério, obtivemos um total de 67 produções que contêm o descritor no título e/ou no resumo. Entretanto, ao selecionarmos o terceiro critério que diz respeito à associação dos escritos com programas de mentoria, encontramos apenas três produções, sendo todas elas Teses.

Fizemos o mesmo processo com o descritor “Programa de Mentoria”. Inicialmente, sem os filtros, obtivemos um total de 21 trabalhos, após aplicarmos o critério relacionado ao tempo, encontramos cinco. Ao analisamos as produções, percebemos que apenas uma delas estava em consonância com o terceiro critério estabelecido, contudo, essa única Tese é a mesma que encontramos ao analisarmos o descritor anterior. Devido a esse resultado, concluímos que não encontramos produções relacionadas.

Ao pesquisar o terceiro e último descritor “Programa Híbrido de Mentoria”, encontramos um total de nove trabalhos. A aplicação de filtro relacionado ao recorte temporal não foi necessária, visto que todas as pesquisas foram publicadas a partir de 2020. Por meio da análise dos títulos e resumos encontramos seis produções, sendo cinco delas Dissertações e uma Tese; todas estavam relacionadas a programas de mentoria.

Após a finalização do processo de pesquisa e aplicação dos critérios de análise, obtivemos um total de nove produções acadêmicas, dentre elas, quatro Teses e cinco Dissertações. Verificamos, ao longo do estudo, que as pesquisas encontradas são originadas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o que pode ser explicado pelo pioneirismo da Universidade em ofertar esse tipo de apoio aos professores em início de carreira.

Devido a essa questão, sentimos a necessidade de pesquisarmos no Repositório de Teses e Dissertações da UFSCar, com o objetivo de encontrarmos produções que ainda não estavam alocadas no banco de dados da CAPES. Em uma primeira busca, sem o acréscimo dos filtros, utilizamos os três descritores e obtivemos o quantitativo de 16.871 produções, ou seja, decidimos manter as palavras-chave juntas, pois quando fizemos as buscas com elas de forma isolada, não alcançamos resultados satisfatórios.

O repositório tem um mecanismo diferente do Catálogo da CAPES, isso porque não é possível escolher o recorte temporal de forma autônoma. Devido a essa questão, tivemos que pesquisar, inicialmente, o espaço de tempo entre 2010 e 2019 e, posteriormente, 2020 a 2023. Quando selecionamos o período indicado pelo site, ele ofereceu a opção de analisarmos cada

ano por vez. Assim, fizemos a pesquisa dos trabalhos publicados entre 2017 e 2019 e por fim, realizamos o mesmo procedimento com o intervalo de 2020 a 2022.

Quando selecionamos apenas os trabalhos que foram realizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, o número inicial caiu para 1.204. Desse modo, iniciamos a pesquisa pelas produções publicadas em 2017, quando encontramos um total de 76, entretanto, apenas três Teses apresentavam um dos descritores no título e resumo, e também versavam sobre os programas de mentoria. Uma dessas Teses foi encontrada, inicialmente, no banco de dado da CAPES e, devido a esse fator, consideramos apenas as duas outras que estavam somente no repositório. No ano de 2018 encontramos 56 pesquisas, porém, ao seguirmos o mesmo procedimento, apenas uma Tese foi selecionada. Em 2019, encontramos 79 produções, mas nenhuma delas atendia aos critérios propostos. Nos anos de 2020, 2021 e 2022 encontramos sete produções que estavam em consonância com os critérios estabelecidos, mas estas também se encontravam no Catálogo da CAPES.

O resultado da pesquisa no Repositório da UFSCar nos rendeu o quantitativo de três Teses relacionadas à formação de professores em programas de mentoria. À primeira vista, concluímos que todas as pesquisas encontradas tanto no Repositório, quanto na CAPES foram realizadas por mulheres e que o quantitativo de Teses é maior que das Dissertações. Os dados referentes ao ano de publicação e aos tipos de pesquisas estão dispostos em ordem cronológica no quadro a seguir:

Quadro 1 – Produções encontradas no Catálogo da CAPES e no Repositório da UFSCar

ANO	TESE	DISSERTAÇÃO	QUANTIDADE
2017	2	-	2
2018	2	-	2
2019	-	1	1
2020	1	1	2
2021	1	1	2
2022	1	2	3
TOTAL GERAL			**12**

Fonte: Elaborado pela autora por meio dos dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Repositório da UFSCar, 2023.

As doze produções selecionadas foram submetidas à leitura com vistas na compreensão dos objetivos, metodologias e resultados. Posteriormente, foram categorizadas

em dois eixos temáticos: Formação de Professores Iniciantes e Formação de Professores Mentores. Para tanto, traçamos um quadro com as pesquisas encontradas, destacamos os nomes das autoras, os títulos e o ano em que foram publicadas, como podemos analisar a seguir:

Quadro 2 - Teses e Dissertações alocadas no Catálogo da CAPES e no Repositório da UFSCar

EIXOS TEMÁTICOS	AUTORAS	TÍTULOS	ANO
Formação de Professores Iniciantes	PINHEIRO, Tarciana dos Santos.	Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - anos iniciais	2019
	CESÁRIO, Priscila Menarin.	Programa Híbrido de Mentoria: contribuições para a aprendizagem da docência de professoras iniciantes	2021
	BARROS, Janailza Moura de Sousa.	Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes	2021
	ARAÚJO, Natália Maria de.	A matemática na trajetória pessoal e profissional: narrativas de professores iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria	2022
Formação de Professores Mentores	MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima.	Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no Programa de Formação O*n-line* de Mentores	2017
	ALEXANDRE, Renata Fabiana.	Mentoria para a docência na Educação Infantil: formação *on-line* e saberes docentes	2017
	BORGES, Fabiana Vigo Azevedo.	Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades	2017
	MASSETTO, Débora Cristina.	Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação O*nline* de Mentores	2018
	SILVA, Jessica Francine Ferreira da.	Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes	2020
	GOBATO, Paula Grizzo.	Programa de Formação *Online* de Mentores da UFSCar: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes	2020
	BARROS, Bruna Cury de.	Mentoras de professoras iniciantes da Educação Infantil: enfrentando e superando tensões no processo de	2022

EIXOS TEMÁTICOS	AUTORAS	TÍTULOS	ANO
		ensinar a ensinar	
	TIBA, Aline Massako Murakami.	Processos de tornar-se mentora: um estudo de caso sobre uma participante do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar	2022

Fonte: Elaborado pela autora por meio dos dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no repositório da UFSCar, 2023.

As produções científicas que compõem o grupo "Formação de Professores Iniciantes" relatam aspectos referentes ao Programa Híbrido de Mentoria (PHM), iniciativa realizada pela UFSCar para o acompanhamento de professores iniciantes por meio de encontros presenciais e virtuais. Esse Programa teve início no ano de 2017 e, por ser um projeto de pesquisa vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), teve o prazo para finalização das atividades em 2021.

Cesário (2021), em sua Tese, buscou analisar as aprendizagens construídas por duas professoras iniciantes, por meio do diálogo com professoras mentoras durante o acompanhamento realizado, mediante a participação no PHM. Esse estudo está relacionado com nosso objeto de pesquisa, pois buscamos compreender como ocorre a formação continuada de professores iniciantes em meio às interações promovidas pelo Programa de Mentoria *Online*, implementado pela UESB. Assim, as pesquisas alinham-se, todavia, há distanciamentos. Apesar de compartilharem objetivos semelhantes, possuem metodologias distintas, de tal modo como ocorrem em períodos e *lócus* diferentes.

Nesse mesmo viés, o trabalho de Barros (2021) teve o propósito de identificar e analisar, a partir das narrativas orais e escritas, se/e de que maneira o PHM contribuiu para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes participantes. Em nossa pesquisa, também ressaltamos as contribuições do CONSTRUDOC para o desenvolvimento profissional das professoras no início de carreira, de modo que as interações e trocas de conhecimentos podem ser consideradas como indispensáveis para o alcance dessa proposição.

As duas produções encontradas estão alinhadas a uma perspectiva que visa a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, mediante a participação dos professores no Programa em questão. Essas pesquisas nos ajudaram a pensar, com mais ênfase, em nosso objeto e permitiram maior reflexão sobre as nuances presentes no processo de aprendizagem dos adultos.

Em outra perspectiva, Pinheiro (2019) teve como objetivo compreender os elementos

das trajetórias pessoal e profissional que constituem a identidade profissional de professoras iniciantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de essa pesquisa não apresentar um dos descritores no título, a autora buscou entender como acontece a construção da identidade dos docentes no PHM. Concomitante às ideias da referida autora, Araújo (2022) investigou como a participação dos professores iniciantes dos anos iniciais no PHM apresentaram suas relações com a matemática na trajetória pessoal e profissional, por meio da narrativa.

Ambas as pesquisas estão em consonância, pois investigam como as questões individuais incidem sobre as condutas dos docentes e como esses pressupostos podem interferir no desenvolvimento profissional. O estudo de Pinheiro (2019) foi pertinente para entendermos como a participação em um programa de mentoria pode ser benéfica para a mobilização dos conhecimentos pelos professores, com vistas à construção identitária, assim como a pesquisa de Araújo (2022) que nos permitiu refletir como os diálogos ocorridos nos programas podem ser positivos para a compreensão de aspectos relacionados a disciplinas específicas.

É preciso ratificar que todas as investigações sobre a participação dos professores iniciantes no PHM dispostas neste estudo, foram realizadas mediante análise das narrativas digitais produzidas pelos docentes e postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) durante a participação no Programa, apenas Pinheiro (2019) utilizou a entrevista oral para complementar a pesquisa.

Os resultados da pesquisa de Cesário (2021) demonstram que professores em início de carreira dispõem de necessidades formativas, as quais estão relacionadas à base de conhecimentos profissionais, isso ainda em fase de construção. Esse estudo evidenciou a participação em programas de inserção como um fator preponderante para uma iniciação profissional tranquila, haja vista que o acompanhamento ofertado permite que os professores iniciantes construam, na coletividade, aprendizagens significativas sobre a docência.

Barros (2021) concluiu que os professores iniciantes participantes do PHM, elegeram as trocas de saberes, as aprendizagens e a possibilidade de melhoria de suas práticas como aspectos motivadores para ingressarem em um processo de formação continuada. Essa percepção dos docentes nos mobiliza a pensar sobre como as interações e os processos reflexivos são estimulados nos encontros de mentoria, contribuindo assim, para a autonomia nas ações formativas dos professores.

De acordo com os resultados de Pinheiro (2019) e Araújo (2022), os momentos de interação promovem a construção da identidade pessoal e profissional dos professores

iniciantes, visto que o acompanhamento pode amenizar as crises, tensões e desafios que são característicos desse momento da carreira, do mesmo modo que estimulam a aproximação dos docentes com as disciplinas que lecionam. Ambas as pesquisas buscam salientar o quanto as trocas de experiências são relevantes para a melhoria das práticas e a evolução da identidade profissional docente, principalmente quando acontecem dentro de um programa articulado em meio aos processos reflexivos cooptados pela interação entre professores.

As pesquisas que versam sobre a participação dos professores iniciantes no Programa da UFSCar trazem os resultados positivos dessa iniciativa, especialmente aqueles relacionados à construção de conhecimentos pelos docentes, à constituição das identidades pessoais e profissionais, bem como salientam que os diálogos entre professores experientes e iniciantes promovem a elaboração da base de conhecimento, tão necessária à atuação profissional. A análise dessas produções acadêmicas foi imprescindível para visualizarmos as contribuições de um programa de mentoria, que tem como propósito o acompanhamento formativo de docentes iniciantes, do mesmo modo que refletimos sobre o objeto dessa pesquisa por se aproximar, em vários aspectos, das discussões anteriores, reforçando, ainda mais, o nosso interesse sobre essas questões.

O eixo temático “Formação de Professores Mentores” possui oito produções que, apesar de não elucidarem o processo formativo de professores em início de carreira, possibilitaram o conhecimento do PHM e do Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM), instituído na UFSCar entre os anos de 2014 e 2016, com o objetivo de formar mentores, isto é, professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores de ensino em exercício que acompanhavam professores iniciantes, a fim de diminuir os impactos característicos dessa fase da carreira em suas escolas ou redes de ensino.

Malheiro (2017) buscou em sua Tese identificar as necessidades formativas dos formadores de professores participantes do PFOM e compreender a relação entre os saberes mobilizados em sua atuação como mentores. Nessa mesma perspectiva, Borges (2017) analisou as aprendizagens e contribuições adquiridas pela participação no Programa para a base de conhecimentos dos professores com experiência, participantes da pesquisa. Observou ainda, os desafios e as possibilidades encontradas pelos mentores, bem como as aproximações e os distanciamentos entre as diferentes funções já exercidas de coordenação, direção e/ou supervisão com aquelas desenvolvidas durante a mentoria.

Alexandre (2017) analisou os saberes mobilizados na formação de mentores e identificou a construção de um repertório de saberes específicos à mentoria na Educação Infantil. As três Teses discorrem sobre a participação dos professores mentores no Programa

de Formação e a contribuição do percurso formativo para a mobilização de saberes durante a atuação como mentores.

Massetto (2018) buscou identificar, descrever e analisar as aprendizagens profissionais e as experiências emocionais de professoras experientes expressas ao longo da participação no PFOM. Do mesmo modo, Silva (2020) procurou compreender como se configuravam os processos de construção da identidade de professoras mentoras iniciantes a partir da participação no mesmo Programa. As pesquisas estão relacionadas às particularidades envoltas no processo de formação dos mentores, o que deixa em evidência a contribuição desse Programa para o desenvolvimento profissional dos docentes em questão.

Além dos pressupostos que envolvem a constituição profissional do "ser mentor", Gobato (2020) analisou as ações de mentoria e as contribuições para o possível desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no PFOM. Essa pesquisa buscou entender como o Programa de Formação de Mentores contribuiu para que os professores participantes pudessem auxiliar os docentes iniciantes em suas demandas profissionais.

Diferente dos *lócus* das pesquisas anteriores, Barros (2022) analisou os processos de desencadeamento de tensões, tomada de decisões e ações de três mentoras de professoras iniciantes da Educação Infantil para seu enfrentamento e superação, ao longo de sua atuação no PHM. Nesse mesmo viés, Tiba (2022) procurou identificar e analisar os processos para tornar-se mentora de uma professora experiente, que foi participante do mesmo Programa. Essas duas produções foram realizadas mediante a investigação sobre a atuação de mentoras no PHM, evidenciando o quanto a formação é necessária para os professores saberem trabalhar com demandas formativas, a fim de acompanhar os docentes iniciantes.

As produções supracitadas, também foram provenientes da análise das narrativas elaboradas pelos professores mentores. Somente Barros (2022) utilizou outros instrumentos para complementar a análise. A unanimidade em torno da escolha pelas narrativas deixou em evidência, que muitas informações descritas nesse material, podem ser relevantes para compreendermos os fatores imbricados na formação docente dos programas de inserção profissional.

Em se tratando do resultado das pesquisas, Gobato (2020) salienta que as ações de mentoria desenvolvidas no PFOM contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores participantes, mesmo que em suas atuações, muitas vezes, esses docentes tenham optado por mostrar aos professores iniciantes as atividades práticas ao invés de provocar reflexões necessárias. De acordo com Silva (2020), isso perpassa pela construção da

identidade desses mentores, uma vez que todos estão imersos em um mesmo programa de formação, cujas trajetórias pessoais e profissionais incidem sobre as concepções de assessoria e formação. Apesar dessas questões, segundo Malheiro (2017), o PFOM foi uma iniciativa que possibilitou o rompimento das dificuldades encontradas nos programas de formação continuada porque além de transcorrer de forma híbrida, também viabilizou uma formação horizontal e atendeu às reais necessidades formativas dos professores.

Ainda sobre os resultados, Borges (2017) ratificou que o preparo específico para atuar na função de mentor é indispensável aos professores experientes, visto que o arcabouço teórico que lhes é proporcionado contribui para orientar, conduzir e apoiar com qualidade os professores iniciantes. Nessa vertente, segundo Massetto (2018), os estudos evidenciaram que as experiências emocionais, tanto positivas quanto negativas, interfeririam nos trabalhos dos mentores, assim como na construção indenitária das funções dentro do Programa.

Alexandre (2017) concluiu que a mentoria proporcionou a construção de saberes específicos para os docentes da Educação Infantil e, assim como Barros (2022), fez alusão às tensões e dificuldades pelas quais muitos mentores passaram durante a pandemia pelo uso excessivo dos recursos tecnológicos. Todavia, segundo a autora, eles se mantiveram resilientes diante das dificuldades encontradas. Por fim, Tiba (2022) salientou a relevância dos exercícios de reflexão para a constituição dos processos de tornar-se mentor.

Ao dialogarmos com as produções desse eixo temático, tivemos a oportunidade de compreender a organização de um programa de formação para mentores e a necessidade dessas iniciativas, para que a atuação dos docentes seja relevante dentro dos programas de mentoria, uma vez que as ações precisam estar atreladas ao acompanhamento formativo, o qual proporciona a indução e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Algumas pesquisas também evidenciaram como a formação desses mentores impactou na constituição do “ser docente” e nas posturas adotadas pelos profissionais. Essas produções nos levaram a pensar sobre a nossa investigação, pois, os processos formativos pelos quais os docentes iniciantes perpassam, necessitam ser conduzidos por professores que compreendam os pressupostos necessários para o acompanhamento efetivo e articulado dentro dos programas de mentoria.

A interação com as produções encontradas foi imprescindível para entendermos o cenário atual das pesquisas a respeito da formação de professores iniciantes e os programas de inserção profissional, destinados tanto a esse público quanto àqueles que almejam a função de formadores. As produções nos fizeram refletir e analisar os pressupostos envolvidos para a continuidade de formação docente, assim como a necessidade de políticas educacionais

voltadas para o acompanhamento dos iniciantes após o término da graduação e durante os primeiros anos de sua atuação profissional.

Apesar de não fazer parte do recorte temporal que evidenciamos nesse estudo, no ano de 2023 foi defendida a primeira Dissertação sobre o CONSTRUDOC, referente a edição que aconteceu em 2021. A pesquisa tem por título "Programa de Mentoria *Online* da UESB e desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil: inserção, atuação e constituição" e foi realizada por Oliveira (2023). O estudo em questão visou analisar as contribuições do Programa para a inserção profissional de professoras da Educação Infantil, assim como as influências para a constituição e atuação profissional.

Com vistas aos resultados da pesquisa, Oliveira (2023) ressalta que o apoio promovido pelo CONSTRUDOC foi relevante para a inclusão profissional de professoras iniciantes da Educação Infantil, bem como seus impactos nos modos do fazer profissional das professoras colaboradoras. A autora ainda enfatizou que os professores mentores e iniciantes desenvolveram uma parceria essencial para a construção de conhecimentos referentes às especificidades da Educação Infantil.

Em resumo, a análise das produções acadêmicas permitiu ampliar o nosso olhar sobre os projetos que são implementados para a formação de professores e as iniciativas que visam ao desenvolvimento profissional docente. O fato de encontrarmos apenas pesquisas realizadas na região Sudeste e uma Dissertação apresentada, recentemente, na região Nordeste, nos mobiliza, ainda mais, a empreendermos estudos acerca da continuidade formativa de docentes iniciantes em um Programa de Mentoria, desenvolvido no interior do estado da Bahia.

2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

> *[...] com efeito, a construção de conhecimento novo pela ciência, entendida como processo de saber, só pode acontecer mediante uma atividade de pesquisa especializada, própria às várias ciências. Pesquisas que, além de categorial epistemológico preciso e rigoroso, exigem capacidade de domínio e de manuseio de um conjunto de métodos e técnicas específicos de cada ciência que sejam adequados aos objetos pesquisados.*
>
> *(Severino, 2013, p. 110).*

A investigação científica caracteriza-se pela complexidade atribuída aos fenômenos cotidianos e à problematização dos elementos de ordem comum. Para que as pesquisas sejam fidedignas, é necessária a utilização de um conjunto de métodos e técnicas que permitam uma estreita aproximação entre o pesquisador e o seu objeto de investigação, com o objetivo de analisar ou verificar determinados fenômenos (Severino, 2013).

A metodologia de um trabalho científico está pautada na descrição das etapas que compõem o itinerário metodológico, assim como evidencia o tipo de análise utilizada para o tratamento dos resultados. Todavia, é necessário um embasamento teórico epistemológico para fundamentar as ações, pois "[...] a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real" (Severino, 2013, p. 88). Assim, o aparato teórico assegurado pelas correntes epistemológicas permite a compreensão autêntica das ações realizadas pelo pesquisador para a obtenção dos resultados.

Para organizar, metodologicamente, este estudo, apresentamos as fases que sustentam o percurso investigativo. No primeiro momento, discorremos sobre a abordagem qualitativa que corrobora para a constituição dos pressupostos essenciais dessa pesquisa e a concepção fenomenológica que fundamenta as ações realizadas; em uma segunda fase, apresentamos os instrumentos de pesquisa e justificamos a definição destes para a condução dos estudos; no terceiro momento, discutimos sobre a análise de conteúdo, como método para o tratamento e discussão dos dados; no quarto momento, caracterizamos o *lócus* de realização da pesquisa, bem como os sujeitos colaboradores; na quinta e última fase, discorremos sobre a aproximação com o campo empírico e os participantes da pesquisa.

2.1 TIPO DE PESQUISA E A ESCOLHA METODOLÓGICA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva, que assume uma concepção fenomenológica, cujo objetivo visou analisar como se configurava a formação continuada dos professores iniciantes por meio da participação na segunda edição do Programa de Mentoria *Online* – Construir Docência (CONSTRUDOC) da UESB - *Campus* Itapetinga.

Com vistas à compreensão da dinâmica formativa do Programa, às interações, trocas de conhecimentos e às perspectivas das professoras acerca das aprendizagens geradas por meio das interações, valemo-nos da pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo (1994, p. 21-22), essa abordagem "[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado". A pesquisa realizada por esse enfoque busca compreender os fenômenos, mediante a uma percepção profunda e cuidadosa, a fim de responder as questões que estão envoltas em uma realidade significativa e, devido a isso, transcende os números e as quantidades. Em virtude dessa característica relevante, utilizamos essa abordagem para obter dados que revelam aspectos substanciais sobre a formação continuada de professores iniciantes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), para realizar uma investigação que visa compreender elementos qualitativos, o pesquisador necessita examinar a realidade com um olhar minucioso, a fim de enxergar o mundo sob uma perspectiva de que nada é comum e que qualquer detalhe pode ser útil para interpretar o seu objeto de estudo. Guiadas pelo olhar investigativo sob orientação das autoras supramencionadas, pudemos nos aproximar do nosso objeto e perceber as nuances que estão envoltas nas interações entre as professoras iniciantes e a mentora durante os encontros. A percepção aguçada, elemento primordial para a realização dessa abordagem investigativa, foi essencial para conhecermos os anseios, angústias, saberes, sabores e demais elementos que constituem as relações que foram estabelecidas durante os encontros de mentoria.

A busca pela compreensão dos significados que orientam os comportamentos e experiências humanas é um dos objetivos principais dessa abordagem (Bogdan; Biklen, 1994). A pesquisa qualitativa permitiu-nos mergulhar em universos de sentimentos que emergiram pela partilha de experiências entre as docentes. Assim, pudemos vivenciar os momentos de apoio, acolhimento, trocas e acompanhamento formativo em meio aos encontros.

O tipo de pesquisa escolhido para realizarmos esse estudo foi o exploratório-

descritivo. De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória tem o propósito de aproximar o pesquisador de seu objeto, pois é necessária uma familiaridade com o problema para compreender as suas particularidades. A descritiva, por sua vez, possui o intuito de estudar as características dos fenômenos e descrevê-las por meio de uma investigação detalhada. Desse modo, as duas classificações foram utilizadas para orientar a investigação, visto que as características atribuídas a cada uma delas são complementares e, juntas, contribuíram para que pudéssemos nos aproximar das professoras participantes do Programa, realizarmos as observações necessárias e as entrevistas semiestruturadas. Com os resultados advindos dos processos investigativos, pudemos descrever e analisar cada passo realizado, visando a concretização do estudo.

Para analisarmos a formação continuada de professores iniciantes, foi necessário um olhar compreensivo, característica primordial para o desenvolvimento de uma pesquisa fenomenológica. Segundo Bicudo (2003), o olhar entendido pela fenomenologia é carregado de intencionalidade, não em uma perspectiva proposital, mas, voltado para a consciência quando ela se expande para a compreensão do mundo e suas peculiaridades. Sobre a constituição da fenomenologia e suas contribuições para as ciências humanas, Husserl (2008, p. 49) afirma que “a elaboração de um método efetivo para captar a essência fundamental do espírito nas suas intencionalidades e para, a partir daí, edificar uma analítica do espírito que fosse consistente até o infinito, conduziu a fenomenologia transcendental [...]”.

Para compreendermos as vivências que transcorrem das interações entre os professores experientes e iniciantes, foi necessário um olhar compreensivo, com vistas a entender o fenômeno pela reflexividade. Dentro da investigação fenomenológica, a reflexão constitui-se de sentido, isso porque é preciso dar um passo atrás para se entender o objeto por meio das constatações anteriores. Bicudo (2003, p. 39) ressalta que o processo de reflexão “[...] é sempre um voltar, uma percepção retrospectiva, focando as manifestações das percepções primeiras”. Para analisarmos os momentos formativos que sucederam entre o encontro de mentores e professores iniciantes, foi imprescindível reportarmos as primeiras indagações a respeito do Programa de Mentoria, com a finalidade de identificar as possíveis contribuições para a formação continuada dos participantes.

Com o intuito de realizarmos as observações dentro do Programa, foi necessário o uso da percepção aguçada. Essa inclinação permite entender a dinâmica dos momentos formativos, assim como a complexidade em que se desenvolvem. Uma das características essenciais da pesquisa fenomenológica diz respeito à diversidade de percepções que podem ser feitas a partir de um único fenômeno, isso porque os olhares, as intencionalidades e a

consciência de cada investigador são aspectos que perpassam pela subjetividade. Contudo, para compreendermos o fenômeno, é necessário vermos com clareza e elevarmos toda e qualquer característica à consciência, a fim de realizarmos o processo de reflexão, pois é por meio desse movimento que se dá a rigorosidade da pesquisa (Bicudo, 2003).

Ao analisarmos o material proveniente das observações e das demais técnicas de pesquisa referentes aos participantes do Programa de Mentoria *Online*, foi necessário o uso da intencionalidade, assim como ressalta Husserl (2013, p. 17-18), que:

> [...] a análise intencional é um desvendamento das atualidades em que os objetos, enquanto unidades de sentido se constituem, e toda a análise do próprio sentido se realiza na passagem das vivências reais para os horizontes intencionais nelas pré-delineados.

Assim, pressupõe-se que é essencial uma observação crítica do objeto de pesquisa para que os materiais colhidos sejam analisados numa perspectiva intencional, que aborde as particularidades derivadas do estudo por meio da descrição dos fatos. A subjetividade ganhou destaque na interpretação dos dados, uma vez que a pesquisa fenomenológica preconiza a suspensão dos fatores que envolvem o ambiente, para deixar apenas o fenômeno em evidência. Isso não quer dizer que todo o contexto é desconsiderado, mas, esse movimento se faz necessário para que o pesquisador tenha consciência de seus preconceitos e não deturpe a pesquisa (Gil, 2008).

Por conseguinte, utilizamos a descrição do material colhido para a compreensão dos fatores que envolvem a formação continuada dos professores iniciantes dentro do Programa de Mentoria. Isso porque a descrição das vivências é uma das principais características da pesquisa fenomenológica. Entretanto, não se pode apenas detalhar os fenômenos, pois isso limita o olhar investigativo do pesquisador. Assim, buscamos analisar e interpretar os dados de forma a entrelaçar sentimentos e vivências, haja vista que descrever, apesar de ser importante, não oferece subsídios para uma compreensão significativa (Bicudo, 2011).

A pesquisa se valeu de um método que visa a compreensão dos fatos por meio de um olhar intencional e reflexivo, com o intuito de interpretar os fenômenos de forma consciente. Mediante as concepções foi possível captar as informações necessárias a respeito do Programa de Mentoria *Online* e realizar um intenso estudo com materiais obtidos pelas técnicas da pesquisa qualitativa.

2.2 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

2.2.1 Análise documental

Para compreendermos a organização do Programa de Mentoria, utilizamos a técnica de análise documental, a qual consiste na verificação de documentos que podem oferecer evidências sobre determinadas temáticas. Essa técnica de pesquisa propõe complementar e/ou confrontar informações obtidas mediante ao uso de outros métodos, visto que os documentos constituem fontes ricas de informações e, quando públicos, os pesquisadores conseguem acessá-los com autonomia (Ludke; André, 2018).

Nesse sentido, para entendermos a dinâmica do Programa e realizarmos as inferências necessárias, fizemos a análise do Projeto de Extensão intitulado "Programa de Mentoria *Online* – Construir Docência", que foi publicado no ano de 2022, do mesmo modo em que fizemos a leitura minuciosa da chamada referente à seleção para a segunda edição do Programa (UESB, 2022a), a fim de conhecermos com mais ênfase os processos seletivos e demais orientações. Ambos os documentos foram obtidos por meio do correio eletrônico. De acordo com Yin (2016), a análise de documentos internos, como projetos, planos de aula ou Projeto Político Pedagógico de alguma escola, pode ser vantajosa, principalmente porque fornece detalhes que poderão ser úteis para a construção de outras técnicas de pesquisa, como o roteiro de uma entrevista ou de um questionário.

A análise consistiu na leitura flutuante da justificativa, objetivos, fundamentação teórica e metodológica do projeto, uma vez que buscamos compreender os delineamentos do Programa e suas implicações para o campo da formação continuada dos professores iniciantes. O processo de leitura dos documentos foi dinâmico e nos deu a oportunidade de conhecermos a estruturação do Programa e as intencionalidades direcionadas à formação dos docentes participantes.

Ao analisarmos esses documentos pudemos ampliar o nosso olhar quanto aos pressupostos que organizam o CONSTRUDOC e entendê-los mais claramente, por meio das observações que foram realizadas nos encontros formativos. O registro dos dados se deu mediante a fichamentos e transcrições literais de alguns fragmentos do Projeto de Extensão, ao passo que buscamos relacioná-los com as informações descritas nas notas reflexivas obtidas pelas transcrições, oriundas das observações.

2.2.2 Observação

Com o objetivo de entender a dinâmica do Programa de Mentoria e relacionar as demandas formativas apresentadas pela professora iniciante às ações desenvolvidas pela professora mentora para promover conhecimentos sobre a docência, utilizamos a observação participante. De acordo com Cruz Neto (1994), a observação consiste em uma técnica que permite ao pesquisador um contato direto com o fenômeno observado, além de auxiliar na obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. A fim de analisarmos as interações entre as professoras iniciantes e a mentora, acompanhamos os cinco encontros que aconteciam, quinzenalmente, pelo *Google Meet* entre os meses de setembro e dezembro de 2022, quando participamos, ativamente, dos momentos reflexivos junto às docentes.

Sobre a técnica da observação participante, Ludke e André (2018, p. 29, grifo das autoras) ressaltam que:

> O **"observador como participante"** é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação do grupo [...].

A observação participante nos possibilitou uma aproximação direta com as colaboradoras da pesquisa. Antes de adentrarmos ao campo, construímos um roteiro para a observação (Apêndice A), com o intuito de direcionarmos o olhar e organizarmos o estudo para que pudéssemos captar informações relevantes. No primeiro encontro apresentamos a temática e deixamos evidentes os nossos objetivos. Assim, as professoras compreenderam a finalidade da pesquisa, concordaram em participar dos processos investigativos e, sobretudo, nos acolheram como integrantes do grupo.

Para nos orientarmos quanto às discussões geradas por meio das interações, organizamos um diário de campo. Nesse estudo, o instrumento configurou-se como suporte investigativo, haja vista que possuiu uma estrutura pré-definida e limitou-se a descrever o que foi observado e captado por meio do gravador de voz (Mineiro; Ferreira; Silva, 2022), assim como foi utilizado para a produção de notas reflexivas (Apêndice B).

2.2.3 Entrevista

Para conhecermos, a partir da perspectiva dos professores iniciantes, as aprendizagens profissionais na docência consequentes da participação no Programa de Mentoria *Online*, utilizamos a entrevista semiestruturada. Essa técnica de pesquisa visa compreender os diversos aspectos referentes a um determinado tema por meio de conversas, com finalidade (Minayo, 2007). Sobre essa técnica, Ludke e André (2018, p. 39) ressaltam que "[...] uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais". A entrevista proporciona ao pesquisador uma aproximação direta com os participantes da pesquisa e, por meio do diálogo estabelecido, é possível conseguir informações valiosas.

Antes de irmos a campo construímos um pequeno roteiro (Apêndice C) para orientar a nossa investigação. O roteiro de entrevista, segundo Minayo (2007), proporciona segurança ao pesquisador, pois certifica a abordagem dos pressupostos anteriormente elencados para o desenvolvimento da pesquisa. Para realizarmos a entrevista marcamos um dia específico com a professora iniciante e, por meio da plataforma *Google Meet,* realizamos alguns questionamentos, que foram relevantes para compreendermos os pressupostos que envolveram a participação dessa docente no Programa, assim como os conhecimentos sobre a docência, construídos em meio às interações com a mentora.

Utilizamos o gravador de voz para captar as falas da participante, pois esse instrumento garante a fidedignidade da pesquisa, uma vez que o material obtido, na íntegra, facilita a análise do pesquisador. Devido à ausência de disponibilidade da professora Talita, a entrevista foi realizada apenas com Beatriz e após o diálogo com a docente, transcrevemos as falas para um documento de *Word*. Esse mecanismo permitiu analisarmos com mais clareza as informações compartilhadas, assim como viabilizou a compreensão acerca dos impactos do Programa para a construção de aprendizagens sobre a docência pela professora. Vale registrar que atribuímos nomes fictícios às participantes, como forma de preservarmos a verdadeira identidade das envolvidas.

2.3 *LÓCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu nos encontros formativos promovidos pelo Programa de Mentoria *Online*, implementado pela UESB *Campus* Itapetinga e estruturado para transcorrer por meio de plataformas digitais, pois essas ferramentas proporcionam a participação de docentes

oriundos das diversas regiões do país. A proposta de acompanhamento foi pensada para que os professores com mais experiências auxiliassem os iniciantes em suas demandas, mediante às interações virtuais realizadas por vídeo ou mensagens.

Para a construção dos dados, Clara, professora mentora, se dispôs a contribuir com a pesquisa e permitiu que acompanhássemos as reuniões com as iniciantes Talita e Beatriz, que também concordaram em contribuir. Normalmente, um professor mentor acompanhava apenas um iniciante, porém, nessa edição houve a criação de algumas tríades em meio às tradicionais díades. Apesar dessa nova constituição, as orientações se davam entre mentora-mentoranda e, geralmente não aconteciam interações significativas entre as professoras iniciantes[2].

A professora Clara, mentora e participante da pesquisa, também é professora de uma universidade estadual. Ela fez o curso de Pedagogia, Especialização, Mestrado e estava prestes a concluir o Doutorado. Clara tem 24 anos de carreira, começou a lecionar em 1998, apenas com o curso de Magistério. Trabalhou por seis anos na Educação Infantil e em 2004 concluiu o Ensino Superior. Lecionou nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, desempenhou a função de diretora em uma escola pública e, no momento da pesquisa, trabalhava apenas com o Ensino Superior.

O perfil da mentora se aproxima de uma concepção de “professor experiente” como um profissional que possui experiências em diversas etapas da Educação Básica. De acordo com Pereira (2021), apenas o tempo de atuação não garante a expertise do professor, mas a busca por conhecimentos, reflexões críticas acerca das ações e aprendizagens sobre a docência são fatores que contribuem para a continuidade formativa do profissional. Nesse contexto, a professora experiente foi selecionada para desempenhar a função de mentora devido aos critérios dispostos na chamada referente à seleção de docentes para a edição de 2022 (UESB, 2002a), que também era direcionada aos professores universitários.

Uma das professoras iniciantes selecionadas é Talita, ela é pedagoga, especialista em Mídias da Educação e no momento da pesquisa estava cursando Pós-Graduação em Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva. No ano de 2019 ela começou a trabalhar em seu Distrito por meio de um processo seletivo simplificado, no qual foi admitida para o acompanhamento de alunos com deficiência. Inicialmente ela assumiu uma turma de Educação Infantil para trabalhar com crianças autistas; posteriormente foi transferida para

[2] Durante os encontros formativos não foi perceptível interações diretas entre as professoras iniciantes, mas, diante dos relatos oriundos da entrevista, percebemos que, indiretamente, havia troca de conhecimentos entre elas.

outra turma, com a finalidade de acompanhar uma criança que possui deficiência visual e, até o período em que aconteceram os encontros de mentoria estava desempenhando essa função.

Beatriz, também professora iniciante selecionada para o Programa, é licenciada em Ciências da Natureza e estava no último ano do Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores. Ela era bolsista na Pós-Graduação, mas para complementar a renda, em março de 2022 começou a lecionar em uma classe multisseriada de uma escola do campo, que atendia crianças de 2 a 10 anos.

A proposta do Programa era selecionar para os encontros formativos, mentores e professores iniciantes que lecionassem na mesma etapa da Educação Básica. Essa proposição visa articular os profissionais que possuem conhecimentos acerca das especificidades relacionadas a uma determinada etapa ou modalidade, para que assim possam trocar experiências e construir aprendizagens significativas.

2.4 PROXIMIDADE COM O CAMPO EMPÍRICO

Para estabelecermos contato com o campo empírico, ingressamos, inicialmente, no grupo de pesquisa intitulado “Programa de Mentoria *Online* da UESB e desenvolvimento profissional de professores: indução, práticas, formação e saberes”, com o objetivo de participarmos das reuniões e encontros para nos aproximarmos, ainda mais, da temática de pesquisa. Em meados de maio do ano de 2022, iniciou-se a divulgação do Programa por meio de *cards*, *folders* e *e-mails*, que apresentavam a iniciativa e solicitavam a inscrição de professores com mais de quinze anos de carreira para mentores e, os iniciantes com até cinco anos de atuação.

As inscrições ocorreram via preenchimento de um formulário pelo *Google Forms*. Os candidatos deveriam responder algumas perguntas relacionadas ao período em que atuavam, se estavam empregados no momento, o que entendiam por mentoria, entre outras questões. Após essa etapa, os professores foram organizados entre mentores e iniciantes. Inicialmente, houve uma reunião via *Google Meet* com todos os participantes, com o objetivo de explicar a funcionalidade do Programa, apresentar a coordenadora geral e os demais docentes que compunham a coordenação.

Em um momento oportuno, também foi apresentado o AVA da UESB, que contém todas as informações necessárias e espaços para diálogo por meio de fóruns e notas. Esse tipo de ambiente, de acordo com Reali, Souza e Barros (2020) possibilita a participação mais flexível e autônoma dos docentes, entretanto, apenas o acesso não é suficiente, é preciso a

existência de ações articuladas que contribuam para a promoção de aprendizagens significativas.

Após essa reunião, os docentes foram organizados por etapas e/ou modalidades em que lecionavam, sendo que as díades ou tríades foram constituídas por docentes atuantes em diferentes realidades para que as experiências vivenciadas no Programa fossem mais significativas e enriquecedoras. Com as duplas ou trios designados foi realizada outra reunião, a fim de que professores tomassem conhecimento de seus companheiros e entrassem em contato posteriormente.

Com essa fase concluída, todos os mentores passaram por uma formação inicial para entenderem a função que iriam desempenhar e, assim que concluíram o curso, iniciariam os momentos formativos com os docentes iniciantes. Para desenvolvermos a pesquisa, tivemos que formular uma mensagem com informações acerca dos objetivos da investigação, para que pudéssemos divulgar no grupo de *WhatsApp* com todos os participantes do Programa e, assim, termos a oportunidade de acompanhar, com maior proximidade, algumas díades ou tríades.

A professora Clara se colocou à disposição para participar da pesquisa e comunicou às iniciantes sobre a nossa presença nos momentos de interação. Assim que elas concordaram, a mentora nos inseriu no grupo de *WhatsApp* em que compartilham mensagens, com a finalidade de interagirmos melhor com a tríade e tivéssemos conhecimento sobre os assuntos que elas discutiam, bem como as sugestões de atividades que postavam diariamente. Ao adentrarmos no grupo, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Anexo C), contendo as especificidades da pesquisa. Todas assinaram e consentiram a participação.

As reuniões de orientação aconteciam quinzenalmente e, durante esse período observamos as interações da professora mentora com as iniciantes e a proximidade que desenvolveram ao passar do tempo. Também éramos incluídas nas discussões quando Clara nos chamava para darmos a nossa opinião acerca dos diversos temas com os quais trabalhavam no decorrer dos encontros síncronos.

Assim sendo, nos aproximamos do campo empírico com tranquilidade; fomos bem recebidas pelas docentes que não tiveram receio em compartilhar suas discussões, conflitos e demandas formativas conosco, uma vez que estávamos presentes em todos os encontros. As professoras também concordaram em utilizar o gravador de voz durante as reuniões e realizar as entrevistas após o final do período de observação.

2.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Para examinarmos os materiais provenientes da análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Esse tipo de tratamento dos resultados configura-se como um conjunto de técnicas que visa compreender os dados oriundos de uma investigação e, por meio dele é possível descrever e interpretar esses pressupostos (Bardin, 2016). Escolhemos a análise de conteúdo porque ela contribui para uma interpretação crítica e reflexiva dos dados mediante aos processos de: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é uma etapa que visa à organização dos dados e a sistematização das ideias iniciais. Com os dados oriundos da análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada, fizemos uma leitura flutuante para estabelecermos contato e conhecermos os materiais que tínhamos construídos em meio às técnicas de pesquisa e assim organizá-los em categorias temáticas, de acordo com os objetivos elencados anteriormente.

Segundo Bardin (2016), a fase de exploração do material está interligada à pré-análise de modo que, se a primeira etapa for realizada com êxito, a exploração será apenas a aplicação sistemática das decisões tomadas. Dessa forma, com os dados em mãos fizemos a organização por categorização. Para respondermos ao primeiro objetivo específico que visa compreender a organização do Programa de Mentoria *Online* e suas contribuições para a formação continuada dos professores iniciantes, fizemos a análise do Projeto de Extensão e das notas de campo oriundas da observação participante.

Ao analisarmos o Projeto de Extensão e as notas de campo, buscamos destacar as unidades de registro referentes à funcionalidade do CONSTRUDOC e as questões relacionadas a continuidade formativa, assim organizamos o material em três subcategorias, a saber: estrutura do Programa, perspectiva dos participantes e proposições direcionadas à formação docente. Logo após, elencamos duas categorias centrais: organização do CONSTRUDOC e implicações para a formação continuada dos professores iniciantes. Por fim, analisamos os relatos feitos pelas docentes durante os encontros e as orientações presentes no Projeto de Extensão.

Do mesmo modo, para atendermos ao segundo objetivo, que visa relacionar as demandas das professoras iniciantes às ações da mentora para promover conhecimentos sobre a docência, analisamos as notas de campo e organizamos as unidades de registro. Para a realização da análise, elencamos três categorias relacionadas às necessidades formativas das

professoras iniciantes, tais como: demandas de caráter social, dificuldades relacionadas às proposições de cunho pedagógico/metodológico e questões referentes à identidade profissional. Em meio à discussão, buscamos analisar as dificuldades trazidas pelas docentes recém-ingressas e as orientações da mentora para a superação dos desafios.

Por fim, para respondermos ao terceiro objetivo específico que busca conhecer, por meio das perspectivas das professoras iniciantes, as aprendizagens profissionais da docência consequentes da participação no Programa de Mentoria *Online*, analisamos as transcrições da entrevista realizada com a professora Beatriz, organizamos as unidades de registro e selecionamos quatro subcategorias: aprendizagens relacionadas à busca pela formação continuada no acompanhamento formativo; aprendizagens relacionadas à mudança de perspectiva quanto ao ser e fazer docente; aprendizagens oriundas das experiências compartilhadas nos encontros formativos e os impactos das ações de mentoria na aprendizagem profissional da docência pela professora iniciante. Após a análise das categorias intermediárias, organizamos as categorias centrais: aprendizagens relacionadas à busca pela formação continuada e a mudança de perspectiva quanto ao ser e fazer docente; aprendizagens oriundas das experiências compartilhadas e os impactos das ações de mentoria no desenvolvimento profissional da professora iniciante.

A terceira fase pressupõe o tratamento dos resultados, inferência e interpretação e, segundo Bardin (2016), diz respeito à organização do material de forma legível, que pode ser apresentado em diferentes formatos. Este estudo buscou evidenciar os resultados por meio de um texto analítico, em que tentamos relacionar as reflexões mediante as perspectivas apresentadas pelos autores, embasadas em uma concepção teórico-metodológica para responder aos objetivos específicos elencados anteriormente.

3 APRENDER A SER DOCENTE: TECITURAS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO BASILAR PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL

> *Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*
>
> *(Freire, 2001a, p. 58).*

Pelas palavras de Freire (2001a), percebemos que a docência não é estática, mas permeada por processos contínuos de formação. O "fazer docente" está imerso em uma concepção formativa pautada na reflexão permanente sobre a prática, por isso ninguém nasce marcado para ser professor; torna-se à medida dos percursos formativos, das interações com seus pares, na busca pela melhoria de suas ações.

Essa seção tem o propósito de refletir sobre formação continuada e suas contribuições para a inserção profissional de professores iniciantes. Com o objetivo de fomentar as discussões, inicialmente contextualizamos a formação de professores no Brasil, abordamos as perspectivas envoltas no conceito de "formação continuada" e evidenciamos a escolha por essa concepção.

Discutimos sobre o conceito de "indução profissional" que se refere a uma das possibilidades relacionadas ao acompanhamento formativo para a inserção profissional de professores iniciantes nos contextos escolares, fazendo referência aos aspectos relevantes atribuídos aos programas de mentoria e suas contribuições para a estabilidade profissional dos docentes.

Por fim, apresentamos as características do Programa de Mentoria *Online* – Construir Docência (CONSTRUDOC), ao passo em que fizemos alusão ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), conceito este pautado na evolução e continuidade da carreira e que pode ser influenciado por diversos fatores.

3.1 DA FORMAÇÃO INICIAL À CONTINUADA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

A formação de professores, no Brasil, percorreu um longo caminho, desde a educação jesuítica até os dias atuais. De acordo com Saviani (2009), a preocupação explícita com a capacitação de pessoal para atuação nos ambientes educacionais surgiu apenas em 1827, por meio da implementação das escolas de primeiras letras. Devido à necessidade de docentes para lecionar nessas instituições, aos poucos, apareceram as escolas para a formação de professores, mais conhecidas como Escolas Normais.

A via normalista de formação docente foi essencial para a expansão do antigo ensino primário no Brasil. O principal objetivo dessas instituições era capacitar professores para que pudessem civilizar a população do país de acordo com as ordens e preceitos do governo imperial da época. Devido ao conservadorismo, a educação deveria ser pautada na disciplina e os principais ensinamentos eram voltados para a leitura, escrita e aritmética (Prado, 2020).

A implantação da República não trouxe modificações significativas para o ensino normal. Todavia, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o 1º e 2º graus, as antigas Escolas Normais foram substituídas pelos cursos de Magistério, os quais compunham o segundo ciclo de formação básica. Esses cursos foram ofertados como exigência mínima para atuação nos primeiros anos escolares, visto que para lecionar no ensino secundário era exigida uma formação em nível superior de curta duração (Brasil, 1971).

Após 25 anos de existência, essa legislação foi revogada e, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a formação dos professores de todas as etapas da Educação Básica passou a ser responsabilidade dos Centros Universitários (Brasil, 1996). De acordo com Gatti e Barreto (2009), a substituição aconteceu devido à evolução da formação docente nos países desenvolvidos ao longo do século XX, o que levou à necessidade de equiparação aos parâmetros internacionais. A Lei estipulou um prazo de dez anos para a extinção dos cursos de Magistério e a implantação oficial dos cursos de Licenciatura.

Sobre essa mudança, Gatti e Barreto (2009) evidenciam que houve preocupação na época com o funcionamento desses cursos e como alcançariam os locais mais remotos, pois as universidades ainda se centravam nas capitais e cidades mais desenvolvidas. Toda essa transformação fomentou a difusão das licenciaturas à distância, uma vez que essa modalidade

favoreceu a expansão da formação docente e facilitou o acesso dos discentes que não dispunham de oportunidades para realizarem um curso presencial.

As licenciaturas, apesar de proporcionarem conhecimentos teóricos e práticos aos professores em formação, ainda se encontravam distantes da realidade escolar. Devido a esse fator, no ano de 2010 foi implementado o PIBID, com vistas à integração das universidades com as Escolas de Educação Básica. Esse movimento elevava a qualidade da formação inicial, uma vez que quando a teoria e a prática estão associadas às necessidades eminentes das instituições escolares, as chances de se desenvolver um trabalho de excelência se ampliam (Brasil, 2010).

Outro programa instituído pelo governo diz respeito ao PRP, implementado em 2018, com a proposta de incentivar projetos institucionais de residência por IES. Esse Programa buscou o fortalecimento das relações entre as IES e as escolas de Educação Básica por meio da formação teórico-prática dos discentes de Licenciatura (Brasil, 2018). A implementação desses programas evidencia a preocupação do Estado com políticas educacionais direcionadas à aproximação dos discentes com a realidade escolar brasileira.

Nesse pressuposto, os programas governamentais direcionados à inserção profissional visam a articulação da teoria e prática pelos professores em formação. Durante a graduação os discentes trabalham com maior ênfase nas perspectivas teóricas que orientam a prática docente, entretanto, quando adentram a realidade escolar, muitos se deparam com dificuldades e conflitos que são características inerentes àquele espaço.

Saviani (2007, p. 107) salienta que “[...] teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico”. Compreendemos que a relação teoria e prática se torna indispensável para o desenvolvimento do trabalho escolar, haja vista que o contato com as bases teóricas fundamenta as ações pedagógicas e dá o respaldo necessário para as transformações nos âmbitos educacionais. Desse modo, a aproximação dos discentes com o campo de trabalho se torna fundamental, pois a compreensão dos fatores relacionados à prática docente favorece a expansão do olhar, além de promover aprendizagens necessárias para a atuação profissional.

A instituição de programas governamentais, como PIBID e PRP, busca inserir os licenciandos na realidade escolar, entretanto, devido à ausência de bolsas e incentivos nem todos os discentes conseguem realizar essa experiência, o que pode contribuir para a desigualdade de oportunidades dentro do ambiente acadêmico. Apesar de existir iniciativas direcionadas à articulação da teoria e prática pelos discentes, como os programas de inserção e estágios obrigatórios, muitos professores em formação adentram o espaço escolar munidos

de crenças e perspectivas relacionadas à constituição do ser docente, construídas ao longo do período de observação que tiveram, durante a passagem pela Educação Básica.

Essas representações, constituídas ainda na vida escolar, contribuem para a criação inconsciente de arquétipos[3] relacionados à postura docente e suas funções na escola. A respeito dessa questão, Vaillant e Marcelo (2012, p. 52) ratificam que:

> As crenças estão subjacentes a todo tipo de conhecimento, tanto conceitual quanto procedimental, e são muito difíceis de modificar. Elas marcam o estilo de ensino de cada docente que surge dos conhecimentos implícitos e explícitos que ele tem sobre o processo de ensino-aprendizagem.

As projeções relacionadas às crenças que acompanham os futuros docentes em seus itinerários formativos são difíceis de modificar. Entretanto, podem ser desconstruídas na formação inicial, mediante as experiências acadêmicas e práticas, em que os discentes podem vivenciar os contextos escolares e relacionar-se de forma incisiva com o ambiente. Vaillant e Marcelo (2012, p. 59) salientam ainda que "[...] a reflexão não aparece espontaneamente: provoca-se, suscita-se, aviva-se na inquietude do estudante". É preciso incitar as indagações para que os futuros professores compreendam a função que irão exercer dentro da escola e na sociedade como um todo.

É na formação inicial que os discentes começam a refletir sobre as ações necessárias para a atuação profissional, todavia, mesmo com existência dos estágios obrigatórios e dos programas de incentivo à aproximação com a realidade escolar, ainda se vê necessário estabelecer vínculos mais efetivos entre os discentes e os professores mais experientes, para que a formação seja pautada no exercício da colaboração (Nóvoa, 2017).

Historicamente, sempre houve associação entre a formação dos médicos e professores, isso porque ambas as profissões se relacionam à constituição do ser humano, porém, é no campo da medicina que se encontram as mais sofisticadas ações que caracterizam esse tipo de profissão. Segundo os pressupostos apresentados por Nóvoa (2017), na medicina os alunos aprendem ao passo que se relacionam com os profissionais mais antigos em uma perspectiva de troca, o que não acontece com frequência na educação, em que muitos profissionais se isolam de seus pares.

Segundo Nóvoa (2017, p. 1124), quando os futuros médicos adentram a universidade de Harvard, participam de uma cerimônia em que os profissionais mais experientes lhes

---

[3] De acordo com Serbena (2010, p. 78), "[...] o arquétipo pode ser utilizado como elemento ou base conceitual para compreender e explorar todos os tipos de experiências nas quais a função criativa da imaginação esteja presente [...]".

vestem o jaleco e proferem os dizeres “[...] a vossa formação também é da nossa responsabilidade”, uma atitude que não é vista com frequência no campo da profissão docente. Com essa elucidação, o autor evidencia a necessidade de conceber uma formação inicial docente de qualidade, o que requer maior incentivo governamental para que os docentes experientes auxiliem aos mais jovens e, assim, contribuam na constituição de uma comunidade colaborativa.

Perspectivas como essas nos convidam a pensarmos acerca das aproximações entre os professores experientes e licenciandos, pois assim como os estudantes de medicina, os professores em formação precisam compreender os aspectos referentes à prática docente, para então, construírem conhecimentos sobre as especificidades da profissão. Todavia, é preciso voltar o nosso olhar para o professor iniciante, uma vez que as políticas governamentais de inserção profissional não atendem diretamente a esse público. Devido a essa questão, torna-se necessário refletirmos sobre as propostas de formação continuada, direcionadas aos professores recém-ingressos, pois estes necessitam de acompanhamento formativo para auxiliá-los no enfrentamento dos desafios e conflitos que podem surgir durante a primeira fase da carreira.

Assim como os licenciandos, os professores iniciantes precisam da colaboração dos mais experientes, em uma perspectiva que favoreça a troca de conhecimentos, visto que a interação e o compartilhamento de experiências, por meio da coletividade, podem proporcionar uma inserção profissional mais tranquila, haja vista que a mobilização de aprendizagens possibilita a reflexão sobre as práticas e incide, consequentemente, na forma como os professores atuam.

Em vista disso, a continuidade formativa pautada na coletividade torna-se um dos fatores primordiais para o desenvolvimento profissional dos professores. O conceito de formação continuada é naturalmente polissêmico, uma vez que se utiliza dessa concepção para nomear as formações que ocorrem após o término da graduação. Ao longo da história, algumas denominações foram utilizadas para designarem os processos formativos pelos quais os professores devem passar durante a carreira profissional, com vistas à construção de conhecimentos e qualificação.

De acordo com Castro e Amorim (2015), a nomenclatura relacionada à continuidade formativa dos professores passou por algumas mudanças, conforme as transformações sociais. Na década de 1970, termos como “reciclagem” e “capacitação” eram amplamente utilizados. A reciclagem consistia na atualização dos conhecimentos disciplinares, visando à aproximação com os conteúdos científicos produzidos pelas universidades. Nessa mesma

vertente, a capacitação tinha como objetivo o treinamento dos professores para a aplicação de métodos e técnicas de ensino.

O cenário político da época ensejava uma formação que atendesse aos parâmetros militares. Entretanto, com a promulgação da LDBEN em 1996, a formação docente passou a ser vista como um processo para a aquisição de títulos, como está disposto na Lei, mais precisamente no Parágrafo Único do Artigo 62 – A, quando diz que será garantida a formação continuada no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior, incluindo cursos superiores ou tecnólogos (Brasil, 1996). Essa perspectiva está relacionada aos cursos promovidos nas escolas ou em outros espaços como as universidades, que podem certificar a participação dos docentes e colaborar para a ascensão no plano de carreira.

Segundo Gatti (2008), nos últimos anos do século XX a ideia de uma continuidade formativa que contribuísse para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial foi largamente divulgada, uma vez que os cursos de graduação eram precários e a formação continuada passou a assumir uma função compensatória. Em vista disso, muitos programas direcionados à continuidade formativa também foram instituídos para legitimarem a formação média ou superior dos docentes que atuavam sem essas titulações.

É perceptível que, apesar das transformações sociais, a formação ainda permaneceu no campo das compensações. Muitos cursos, palestras e seminários ainda são vistos como alternativas de viabilização para a continuidade formativa dos docentes, mas a maioria deles não está atrelada às reais necessidades dos professores por trazerem conhecimentos distantes do contexto laboral. Por isso, torna-se essencial superar o conceito de formação continuada como atualização profissional apenas para fins de certificação. Segundo Imbernón (2010, p. 48):

> É preciso comprometer-se com uma formação dirigida a um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, de análise e reflexão crítica, de decisão racional, de avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto laborais quanto sociais e educacionais, em seu contexto e com seus colegas.

A perspectiva evidenciada pelo autor pressupõe que é preciso enxergar o professor como um profissional que é capaz de refletir sobre suas ações e não apenas um mero receptor de conteúdo. Assim, é essencial uma formação que não se limite apenas à aquisição de títulos, mas que faça parte do cotidiano escolar por meio dos momentos reflexivos e críticos ocorridos quando os docentes compartilham saberes e experiências.

A continuidade formativa, pautada em pressupostos críticos, desenvolve-se, segundo

Nóvoa (2017, p. 1125), “[...] no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o *obcjetivo* de compreender e melhorar o trabalho docente”. Distante da função compensatória, a formação ganha novas propriedades quando passa a ser relacionada com as trocas de conhecimento entre os pares, dentro dos ambientes escolares, com vistas à melhoria das práticas.

Nessa mesma vertente, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, compreendem a formação continuada, no inciso VIII do Artigo 5º, como “[...] componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente” (Brasil, 2019).

A formação descrita no documento visa a construção de conhecimentos essenciais para a atuação docente, por meio do cotidiano da escola, uma vez que as interações diárias entre os pares favorecem a constituição de momentos reflexivos. Assim, a formação continuada passa a ser vista como elemento primordial para o desenvolvimento profissional, pois, a reflexão gera transformações significativas nas ações docentes.

Com as orientações descritas nas diretrizes é possível pensarmos em mudanças nos contextos escolares. Em vista disso, é necessária a mobilização da comunidade para que a formação ocorra dentro dos âmbitos educacionais, dado que os docentes podem compartilhar suas dificuldades e, mediante à partilha de saberes, modificar suas ações. De acordo com Imbernón (2010), a formação deve potencializar o desenvolvimento profissional e fomentar trabalhos colaborativos, com vistas à reflexão sobre a prática. Diante dessa concepção, todos os docentes podem ser beneficiados, pois os conhecimentos gerados por meio das trocas de experiências promovem a reciprocidade formativa.

Para que esse modelo formativo se efetive no ambiente escolar é imprescindível que os docentes mais experientes auxiliem aos mais jovens em suas dificuldades, haja vista que o período de inserção é marcado por desafios e o apoio dos colegas de profissão pode ser substancial para uma inserção tranquila, como salientam Nóvoa e Alvim (2022, p. 67):

> Este acolhimento e acompanhamento implicam mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente. Implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, que é a mais prestigiante que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho.

Segundo os autores, é preciso valorizar o conhecimento dos professores experientes e, principalmente, abandonar o individualismo, visto que o trabalho coletivo é necessário em um ambiente plural como a escola, isso porque a diversidade de ideias mobiliza o processo reflexivo sobre as ações. Imbernón (2010) evidencia que a cultura colaborativa promove diálogos e debates entre os professores, mas, para que isso ocorra é preciso que o clima na escola seja de acolhimento e afeto entre os professores.

Mediante as concepções dos autores e a proposta das Diretrizes, para esse estudo elegemos o conceito de formação continuada como um movimento dialógico e participativo, que acontece quando os professores se unem para refletirem sobre as ações e, por meio das trocas de conhecimentos, buscam transformações no ambiente escolar. Assim, para além do acúmulo de títulos e certificados, a formação pode ser vista como uma das alternativas para o enfrentamento das situações problemáticas recorrentes no ambiente escolar.

É preciso reiterar que a formação é um contínuo, ou seja, os docentes precisam estar em constante busca por conhecimentos para que as práticas pedagógicas não se percam no decorrer das transformações sociais. Por isso, é importante vislumbrar a formação continuada como momentos constantes de reflexão e troca de saberes, pois, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 92), "[...] aprender a ensinar é um processo que não se finaliza com a formação inicial e que tem mais a ver com a aprendizagem experiencial e ativa do que com a imitação ou aplicação de destrezas [...]". Desse modo, para que ações sejam intencionais e despertem a aprendizagem dos alunos, é preciso que os professores estejam em um movimento constante de pensar sobre suas próprias condutas.

Essa concepção formativa pode ser benéfica, principalmente para os professores que estão no início da carreira. Apesar de a literatura baseada em Nóvoa (2017), Nóvoa e Alvim (2022), Vaillant e Marcelo (2012), tecer recomendações para uma inserção profissional tranquila, muito se fala sobre as dificuldades enfrentadas pelos recém-ingressos na profissão quando adentram o contexto escolar, especialmente, porque, em muitos lugares, esses professores são direcionados para as turmas mais complexas, sem o devido apoio dos colegas, o que culmina no isolamento e, em muitos casos, na desistência da profissão. Por isso, é preciso refletir sobre a inserção profissional, a necessidade do acompanhamento formativo e a formação continuada para os professores que estão no início da carreira.

3.2 PRIMEIRA FASE DA CARREIRA: A INDUÇÃO DOCENTE COMO PONTE PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

Autores como Huberman (2000) e Ferreira (2017) evidenciam que a fase inicial da docência, para muitos pode ser caracterizada como um momento de intensas aprendizagens e desafios. De acordo com Ferreira (2017, p. 80-81), "[...] é possível afirmar que os primeiros anos da carreira docente são realmente muito difíceis, já que os professores ainda estão em processo de conhecimento e adaptação à profissão". Essa característica pode estar relacionada ao fato de que o desenvolvimento profissional não é uma sucessão de acontecimentos, mas um processo em que cada professor vivencia de modo subjetivo.

O início da docência é um momento singular e pode ser demarcado por estágios de descobertas e sobrevivências. O primeiro contato com o ambiente escolar nem sempre é agradável, devido aos conflitos existentes que são próprios do espaço, mas o entusiasmo em ingressar em um corpo profissional e ganhar maiores responsabilidades faz com que os iniciantes tenham motivações com o intuito de superarem o choque de realidade (Huberman, 2000).

Apesar de a primeira etapa da carreira ser reconhecida pelos desafios que podem levar ao isolamento dos docentes iniciantes, Gobato (2020) ratifica que nem todos os profissionais vivenciam esses impasses, visto que por ser uma trajetória individual, cada professor percorre suas fases de forma única e pode ou não vivenciar as experiências características do ciclo profissional.

Embora o processo de tornar-se docente aconteça de modo subjetivo, muitos professores iniciantes podem sentir falta do contato com os colegas de profissão, porque existem escolas sem espaços para o compartilhamento de saberes e trocas de experiências. Sobre essa questão, Nóvoa (2017, p. 1124-1125) salienta que, "[...] infelizmente, em muitos países, ainda continuam a lançar-se os jovens professores para as escolas, e para as piores escolas e situações, sem um mínimo de apoio ou de enquadramento [...]". Essa atitude pode causar muitos impactos negativos que levam à desestabilização dos docentes ou até mesmo à desistência da profissão.

A imagem de um ambiente escolar burocrático e extremamente rígido contribui para o isolamento profissional dos professores iniciantes, isso ocorre pela falta de apoio e acompanhamento, dado a necessidade de introduzir o novato, o quanto antes na realidade da escola. Essa atitude dificulta ainda mais a inserção profissional que, naturalmente, é marcada

por desafios e complexidades. A respeito dessas atitudes, Leão, Carneiro e Bulzoni (2020, p. 13) reiteram que:

> O professor iniciante não pode caminhar sozinho, isolado em suas ações pedagógicas. É preciso que tenha oportunidade de refletir junto aos demais colegas de profissão, principalmente com os que apresentam mais experiência de atuação docente, no intento de se buscar resoluções conjuntas.

O processo de acolher e acompanhar os docentes iniciantes possibilita a constituição de espaços e tempos específicos para o compartilhamento de saberes e práticas dentro do contexto escolar. Os momentos destinados ao compartilhamento de experiências profissionais podem ser úteis para a desconstrução enraizada de uma inserção profissional dificultosa. O processo de acompanhamento de docentes iniciantes é conhecido como indução profissional e o conceito de indução, pautado em uma ótica colaborativa, é definido, de acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 13) pelo:

> [...] acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises.

A indução profissional, segundo as autoras, está relacionada ao acompanhamento dos professores iniciantes pelos docentes mais experientes. A perspectiva cunhada em atitudes colaborativas visa a aquisição de aprendizagens sobre a docência e a melhoria das práticas pedagógicas pelo apoio concedido nos momentos de interação, uma vez que a troca de experiências promove a construção coletiva de conhecimentos primordiais para a prática docente.

À primeira vista, é possível confundir os conceitos de “inserção docente” e “indução profissional”. Apesar da proximidade, eles carregam algumas características que os diferem. Segundo Cruz, Farias e Hobold (2020), o processo de inserção está relacionado à fase de entrada dos docentes no contexto escolar e suas primeiras experiências profissionais. Por outro lado, o conceito de indução relaciona-se às ações sistematizadas de acompanhamento desses professores, por meio de iniciativas que podem ser instituídas pelo governo ou mesmo organizadas de forma alternativa.

Ainda sobre a conceituação de indução profissional, é possível atrelá-la à necessidade do enfrentamento de problemas pelos docentes iniciantes, visto que o compartilhamento de

experiências pode proporcionar maior segurança para o desenvolvimento das ações, assim como a construção de sua identidade profissional. A respeito dessa questão, Ferreira (2021, p. 5) reitera que:

> A indução se refere ao acompanhamento formativo, relacional e compartilhado. Ainda, se refere a um investimento nas necessidades formativas e práticas do professor que está vivenciando a inserção profissional. Além de pressupor um planejamento, contribui como um apoio aos professores, pois os ajudam a conhecer e enfrentar os problemas.

Em um contexto de diálogo e troca de saberes, a indução docente se apresenta como uma alternativa para melhorar a inserção profissional de professores iniciantes, visto que a socialização nos espaços escolares se torna cada vez mais necessária para evitar questões conflituosas que levam à desestabilidade. De acordo com a autora, a indução também está relacionada ao planejamento. Isso pressupõe que essa ação não pode ser isolada ou executada de forma genérica, mas necessita de processos específicos para o seu desenvolvimento.

Para que essas ações transcorram dentro e fora dos ambientes escolares é preciso que as instituições se reconheçam como comunidades de aprendizagem. Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 85) entendem esse conceito como “[...] uma comunidade de profissionais que, ao interagirem, modificam ou aprendem novas ações e transformam suas identidades profissionais”. Essa perspectiva compreende a escola, ou até mesmo outros espaços destinados a indução profissional de professores iniciantes, como ambientes que prezam pela comunicação e diálogo aberto, em que todos são convidados a compartilharem seus conhecimentos e apoiarem uns aos outros

A construção de uma cultura colaborativa que promove a indução de professores iniciantes está atrelada à continuidade da formação desses docentes, haja vista que esse é o primeiro passo para a aquisição dos conhecimentos relacionados à prática. De acordo com Nóvoa e Alvim (2022), a indução profissional acontece depois da formação inicial e demarca o início da formação continuada. Esse processo ocorre ao longo da vida profissional docente, pois a formação não é estática, mas caracteriza-se por ser um processo contínuo de aprendizagens.

A concepção de indução profissional advém da necessidade de compreender o professor iniciante como um docente que, assim como os demais, precisa aprender a ensinar constantemente. Essa perspectiva coaduna com as transformações que ocorrem a cada dia, dado que a escola precisa acompanhar as mudanças pelas quais a sociedade passa. Nesse

sentido, a continuidade da formação precisa ser uma realidade nos espaços escolares, como ressaltam Nóvoa e Alvim (2022, p. 68):

> No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.

É por meio da coletividade e da reflexão intencional sobre as práticas que os docentes podem transformar o ambiente escolar. A utilização do termo "metamorfose" evidencia que o processo não é inerte. Precisa evoluir constantemente, uma vez que a escola é o retrato da sociedade e, em meio a tantas transformações, não se pode mais enxergar a formação como algo corriqueiro e a inserção profissional como um momento conflituoso, pois é preciso pensar a educação e a profissão docente como pilares essenciais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Diante dessas questões, podemos visualizar a indução profissional docente como um conceito inter-relacionado ao processo de formação continuada, pois tenciona proporcionar a construção de conhecimentos sobre a docência que contribui para uma inserção mais tranquila dos professores iniciantes nos espaços escolares, além de promover o desenvolvimento profissional dos docentes participantes. Nesse sentido, analisamos a concepção de Ferreira *et al*. (2023, p. 10) ao afirmar que:

> A indução docente como processo de acompanhamento de profissionais da docência em início de carreira, configura-se também como um processo de formação continuada, pois nesse contexto os docentes aprendem a exercer a profissão, a se constituírem enquanto professores e se aprimorarem nessa trajetória.

Nessa perspectiva, consideramos a indução como um processo pautado no acompanhamento formativo dos professores iniciantes, mas também, relacionado à continuidade formativa desses docentes, visto que para além da mera inserção profissional, as trocas de conhecimentos e experiências promovem a formação desses sujeitos. A indução profissional pode ocorrer em espaços variados, tais como: escolas, instituições, complexos formativos, bem como por meio de iniciativas pontuais como os "programas de mentoria", também chamados de "programas de inserção". Segundo García *et al.* (2016), a mentoria é um elemento essencial para a indução docente, mas não é o único, pois essa concepção está

relacionada a um intenso aprendizado, pelo qual o professor iniciante perpassa durante os primeiros anos de atuação profissional e que pode ocorrer em ambientes diversificados.

Os programas de mentoria possuem caráter alternativo, haja vista que o Brasil não dispõe de uma política nacional de indução profissional docente e cabe a algumas IES o desenvolvimento dessas ações pontuais. Esses programas visam auxiliar o professor em suas primeiras experiências profissionais, por meio da interação e troca de conhecimentos com professores mais experientes. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 140), "[...] os programas de inserção ajudam os docentes a se estabelecerem na realidade escolar de uma forma mais adequada e controlada [...]". Os termos "adequada" e "controlada" podem ser entendidos como uma forma do iniciante adentrar aos espaços escolares com mais tranquilidade, confiança e determinação.

A proposta de criação dos programas de indução profissional em alguns países, como Estados Unidos, França, Inglaterra, Nova Zelândia, entre outros, surgiu motivada pelo diagnóstico feito por informes internacionais que reconheceram a problemática instaurada nos primeiros anos da docência e salientaram que, se não houvesse mudança, a função da escola na sociedade estaria ameaçada. Em cada país existe uma estrutura específica para os programas de indução que, em grande parte, estão vinculados a uma política governamental (Vaillant; Marcelo, 2012).

No Brasil, ainda não existem programas oficiais de acompanhamento dos professores iniciantes, mas é possível analisar a existência de iniciativas pontuais, materializadas em programas de mentoria. A respeito da intencionalidade desses programas, Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 85) ratificam que:

> Entre as alternativas de apoio que podem ser oferecidas aos professores iniciantes, encontra-se o trabalho de mentoria, que pode auxiliá-los a analisar a base de conhecimento profissional e a buscar meios adequados para ampliá-la, tendo em vista a aprendizagem de todos os seus alunos.

As práticas de mentoria visam, principalmente, a formação e o acompanhamento dos professores iniciantes. Em alguns países da Europa, como França e Inglaterra, a carga horária dos docentes é reduzida para que possam participar de atividades semelhantes a essas. Diferente da realidade brasileira, as políticas governamentais desses países asseguram o período de indução para que o docente desenvolva a competência profissional necessária (Vaillant; Marcelo, 2012).

Apesar de ainda não existirem programas oficiais de indução profissional docente em solo brasileiro, é possível identificar algumas iniciativas direcionadas aos professores iniciantes em sete unidades federativas. De acordo com Silva (2020), entre 2009 e 2017, em estados, como Ceará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo, foram mobilizadas algumas ações que visavam a indução docente, por meio do apoio das secretarias de educação de cada estado, mas, segundo a pesquisadora, em 2020 poucos programas ainda estavam em atividade.

Dentre as iniciativas de inserção profissional encontradas pela autora está o PHM, uma iniciativa implementada pela UFSCar com o objetivo de proporcionar acompanhamento formativo aos professores iniciantes, por meio de encontros presenciais e virtuais. A plataforma digital utilizada foi o Portal dos Professores da UFSCar. Assim, quando não aconteciam os encontros presenciais, os professores se comunicavam, virtualmente, por mensagens, ao passo que elaboravam narrativas que discorriam sobre as experiências vivenciadas no Programa (Rinaldi *et al*., 2021).

De acordo com Rinaldi *et al.* (2021), uma das características mais relevantes do PHM foi o fato de os professores participantes e coordenadores terem a oportunidade de pensar a docência e construir novas aprendizagens. Em vista disso, além dos benefícios destinados à indução profissional, os programas de mentoria também podem contribuir, efetivamente, para a continuidade da formação tanto dos professores iniciantes quanto dos experientes. Sobre essa questão, Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 87) salientam que:

> [...] os efeitos positivos da mentoria podem ir além do auxílio aos professores em seu início de carreira, pois podem ser benéficos também para os mentores, no sentido de que pode se configurar num espaço para o compartilhamento de ideias e ações e para o desenvolvimento de disposições, conhecimentos e habilidades de ensinar e aprender a ensinar, que são cruciais para o apoio a professores iniciantes e para a continuidade da própria aprendizagem profissional.

Segundo as autoras, os programas de mentoria promovem aprendizagens sobre a docência por meio da interação, ou seja, todos os participantes contribuem para a formação uns dos outros. As discussões que são geradas nesses espaços são benéficas para a apropriação de conhecimentos e práticas pelos professores iniciantes, bem como influem nas ações e posturas dos mentores diante do acompanhamento formativo. Mediante as possibilidades supracitadas, a formação mútua se torna uma das características inerentes a esses programas.

A perspectiva de formação que acontece entre docentes nos espaços destinados à mentoria, pode ser intitulada como “formação continuada”. Esse termo carrega uma polissemia, haja vista que “formação contínua” e “formação permanente” fazem jus à construção de conhecimentos após a graduação. Todavia, fazemos a escolha pela perspectiva de formação continuada, amparadas por Imbernón (2010, p. 47) quando ressalta que esse tipo de formação:

> [...] deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz.

De acordo com o autor, o conceito de formação continuada não se restringe a aquisições técnicas, disciplinares e conceituais pelos docentes, mas, transcende essa ótica, visto que em uma concepção mais abrangente, a formação deve promover espaços destinados à reflexão, troca de conhecimentos e autoavaliação para que essas ações tenham influência direta na capacidade dos docentes de pensarem suas práticas criticamente.

Pautados em uma dinâmica que privilegia a partilha de conhecimentos e experiências como fatores primordiais para a aquisição de conhecimentos sobre a docência, os programas de mentoria podem ser considerados como ambientes propícios para a formação continuada dos professores participantes. Entretanto, para que ocorra a reciprocidade formativa é essencial que os professores mentores passem por uma formação específica, pois, como foi evidenciado anteriormente, o processo de indução precisa de um planejamento adequado.

Ainda que as trocas de experiências contribuam efetivamente para a inserção profissional nos programas de indução, o professor que assume a posição de mentor precisa compreender algumas questões para efetivar o acompanhamento aos iniciantes, como salientam Souza e Reali (2020b, p. 4): “[...] é relevante que o mentor construa uma base de conhecimentos sobre o ensino e sobre ensinar a ensinar que o possibilite ensinar professores iniciantes a ensinar”. A necessidade de o professor experiente passar por um processo formativo se dá pelo fato de que é preciso compreender a forma que os adultos aprendem e, assim, articular ações que sejam relevantes para a finalidade do programa.

Os mentores também são formados para orientarem aqueles docentes que não estão mais vivenciando as primeiras experiências profissionais, mas necessitam do acompanhamento, pois ingressaram em outra instituição ou etapa da Educação Básica. Esses

profissionais são chamados de “professores ingressantes”. Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 5) utilizam esse termo para:

> [...] designar àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto superior. Nesse sentido, professores ingressantes, apesar de se encontrarem em situação de inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes.

Apesar das experiências vivenciadas em outros espaços, os professores ingressantes dividem o mesmo patamar dos iniciantes quando vivenciam situações de inserção em outra realidade. Assim, esses profissionais se deparam com novas perspectivas que demandam ações, por vezes diferenciadas daquelas que realizam costumeiramente. Devido aos desafios impostos pela mudança de área, muitos desses docentes buscam pelos conhecimentos necessários para atuação e veem nos programas a possibilidade de encontrar apoio para suas novas experiências.

Portanto, os programas de mentoria são iniciativas direcionadas ao acompanhamento para professores iniciantes e ingressantes. As interações que ocorrem no interior desses programas podem ser úteis para a formação continuada, uma vez que por meio da reciprocidade formativa, todos os professores participantes podem usufruir das aprendizagens que são geradas por meio da partilha de saberes, conhecimentos e experiências.

3.3 PROGRAMA DE MENTORIA *ONLINE* – CONSTRUIR DOCÊNCIA (CONSTRUDOC) E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE – DPD

Inspirados pelos resultados positivos advindos do PHM, alguns pesquisadores da UESB – *Campus* Itapetinga implementaram no ano de 2021 o Programa de Mentoria *Online* – Construir Docência. Diferente do Programa da UFSCar, o CONSTRUDOC visa promover o acompanhamento profissional de professores iniciantes por meio de plataformas digitais, pois, assim contribui para o atendimento dos docentes que estão em diferentes localidades e, consequentemente, favorece a expansão dessa iniciativa (Ferreira, 2021).

O Programa em questão teve como objetivo principal atender aos professores iniciantes da Educação Básica com até cinco anos de atuação profissional. Segundo Ferreira

(2021), essa iniciativa tenciona articular ensino, pesquisa e extensão, além de proporcionar um ambiente formativo, também possibilita a construção de aprendizagens. A perspectiva de um programa que visa tanto a inserção profissional quanto a formação continuada dos participantes alinha-se a uma intencionalidade pautada no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Podemos entender o conceito de DPD à luz dos pressupostos abordados por Ferreira (2023, p. 63) que o considera como:

> [...] processo de aprendizagem contínua, que ocorre ao longo da vida do professor, que abarca elementos que constituem a profissão e recebe influências de diversos fatores (pessoais, sociais, culturais, institucionais, profissionais, organizacionais, econômicos, políticos, contextuais, emocionais etc.), sendo atravessado por variáveis que sofre e provoca mudanças. Envolve o saber-fazer e se configura como sendo individual e coletivo, complexo e multidimensional [...].

O desenvolvimento profissional é um processo marcado por aprendizagens contínuas e experiências que interferem diretamente na ação docente. Isso pressupõe que tanto vivências traumáticas quanto momentos de satisfação compõem os aspectos relevantes para a constituição da carreira e incidem, também, nas fases pelas quais atravessam ao longo da vida profissional. Devido a essas características, o DPD é considerado como um processo complexo e multidimensional, pois envolve os professores, alunos e os contextos de atuação.

O DPD, segundo Marcelo (2009a), pode ser entendido como um processo permanente que os docentes vivenciam no decurso da carreira. A aprendizagem constante, assim como as indagações e a busca por resoluções de problemas são fatores essenciais para o desenvolvimento profissional, haja vista que os docentes são profissionais do conhecimento e, devido às sucessivas transformações da sociedade, necessitam reinventar suas práticas e refletir sobre suas ações.

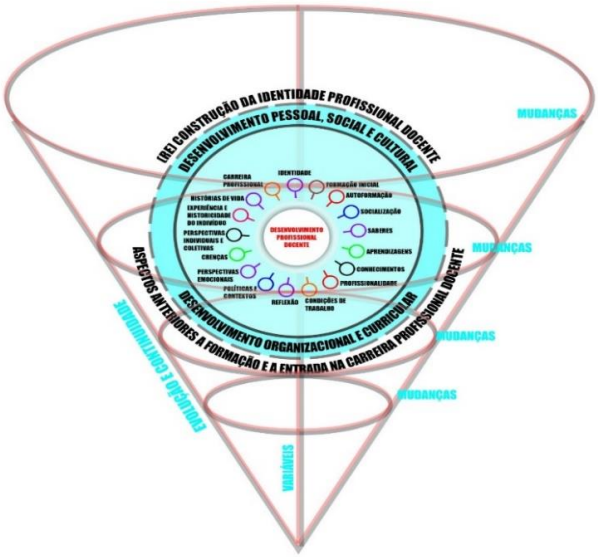
O DPD é forjado dentro dos fatores que englobam o fazer docente. Questões pessoais e profissionais podem interferir diretamente na progressão ou supressão do desenvolvimento, como evidencia Ferreira (2017, p. 80):

> O desenvolvimento profissional não é tido como uma série de acontecimentos, mas como um processo que é influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais. Para algumas pessoas, ele parece ser algo estanque, linear, mas para outras, cheio de mudanças, oscilações, descontinuidades, regressões.

O processo da constituição do ser docente e seu desenvolvimento profissional ocorrem em meio a muitos fatores que podem interferir, direta ou indiretamente, nas práticas pedagógicas. Segundo a autora supramencionada, para muitos docentes a trajetória profissional pode acontecer de forma linear, todavia, para outros ela pode ser permeada por mudanças e descontinuidades. Essas questões reforçam o caráter individual atribuído ao DPD, visto que cada professor passa por situações que afetam, positiva ou negativamente, suas ações dentro dos espaços escolares.

É possível compreender a concepção de DPD por meio da seguinte figura:

Figura 1 – Perspectiva de representação do Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Ferreira (2023, p. 7).

A representação do DPD como um cone indica que esse processo acontece por meio da evolução e continuidade. Os aspectos que influenciam o desenvolvimento profissional relacionam-se aos acontecimentos que afetam os docentes, inclusive questões anteriores à formação inicial. As situações pessoais pelas quais os professores atravessam durante a vida podem impactar o desenvolvimento das práticas, o que nos faz entender que não é possível separar a pessoa do profissional, uma vez que muitos fatores podem contribuir para a continuidade ou descontinuidade da carreira docente (Ferreira, 2023).

A estrutura que representa o DPD carrega uma complexidade, isso porque todos os elementos da figura possuem um significado próprio que nos leva a compreensão do todo. De acordo com Ferreira (2023), a abertura horizontalizada e as linhas verticais do cone remetem à evolução e continuidade, assim como o espiral que dá a ideia de ciclo, que é contínuo. A linha

que atravessa o cone ao meio é entendida como das “variáveis”, adotadas como situações de ordem pessoal que podem interferir diretamente na atuação profissional.

Ao analisarmos a figura entendemos que o desenvolvimento profissional não está relacionado apenas à formação docente, mas carrega em seu âmago todas as questões que podem influenciar na carreira profissional. As transformações, em âmbito pessoal, social, cultural, organizacional e curricular são fatores que contribuem para a (re) construção da identidade profissional docente, pois estão intimamente relacionados aos processos de evolução e continuidade (Ferreira, 2023).

A identidade profissional está associada à forma como os docentes se veem e veem seus colegas. Essa construção individual não é estática, mas constantemente reelaborada por influência da escola, das reformas educacionais, dos contextos políticos, entre outros. A conotação de evolução atribuída à constituição da identidade profissional evidencia que esse não é um atributo fixo, mas sim um fenômeno relacional, que se transforma por meio das diversas e constantes inferências ocorridas durante o processo de desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009b).

Nesse contexto, todos os docentes estão no processo de constituição da identidade profissional e, para isso precisam vivenciar experiências significativas que colaborem para o DPD. Assim, como ressalta Ferreira (2017, p. 87), “[...] é somente no cotidiano escolar que o professor novato terá condições de construir uma identidade docente, mesmo em meio ao choque com a realidade. O contato com esse cotidiano é favorecedor desse processo”. A aproximação com os colegas mais experientes, assim como a percepção dos conflitos e busca por soluções fará com que os iniciantes construam, aos poucos, a identidade profissional e forjem concepções acerca dos pressupostos envoltos na realidade escolar.

O Programa de Mentoria implementado pela UESB tem a perspectiva de ser um apoio aos professores iniciantes, principalmente, na construção de aspectos relacionados à identidade docente. O acompanhamento proporcionado pelo Programa contribui para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas docentes por meio das interações em que professores experientes auxiliam os iniciantes em suas demandas formativas. De acordo com Ferreira (2021, p. 13), “[...] o programa se configurou como um caminho inovador de formação e construção de saberes, com prioridade para a busca de superações de desafios atuais”. Essa constatação evidencia que a indução profissional docente, bem como a formação continuada e coletiva, sendo, pois, um dos principais contributos do Programa.

O CONSTRUDOC em seu primeiro ano de funcionamento ofertou 60 vagas para professores iniciantes e 30 para professores mentores, cujo processo de seleção aconteceu via

Google Forms com alguns critérios definidos, tais como: os professores mentores deveriam lecionar na Educação Básica ou no Ensino Superior e ter, ao menos, 15 anos de atuação; os professores iniciantes poderiam ser efetivos ou contratados, deveriam estar em plena atividade e ter até cinco anos de atuação (Ferreira, 2021).

Na segunda edição, ocorrida no ano de 2022, período em que foi realizada essa pesquisa, algumas mudanças aconteceram. Inicialmente a quantidade de vagas diminuiu, sendo 40 para professores iniciantes e 15 para mentores; outra mudança foi o período de atuação dos mentores que caiu para 10 anos. Os demais critérios adotados na edição anterior foram mantidos (UESB, 2022a).

Para atuar no Programa, uma das exigências era que os professores mentores passassem por uma formação específica, pois necessitavam compreender as variadas formas pelas quais os adultos aprendem, além de questões relacionadas ao desenvolvimento profissional e a carreira docente. Esses professores também se reuniam, mensalmente, com a equipe organizadora e compartilhavam seus sentimentos em relação aos iniciantes e às dificuldades que enfrentavam, principalmente, em relação à manutenção do contato, visto que por ser uma iniciativa que transcorria unicamente de forma remota, as chances de desistência se tornavam maiores (Ferreira, 2021).

Os encontros formativos da edição de 2021 tiveram a duração de cinco meses, já os encontros da edição de 2022 tiveram a duração de quatro meses. No segundo ano de funcionamento o CONSTRUDOC, também contou com a formação de tríades em que dois professores iniciantes se encontravam com um professor mentor simultaneamente.

As constatações acerca dos resultados relacionados ao primeiro ano de existência evidenciam que o CONSTRUDOC conseguiu alcançar o principal objetivo, que era a contribuição para a indução profissional de professores iniciantes e a promoção de aprendizagens. As vivências transcorridas dentro do Programa não afetaram positivamente apenas os professores iniciantes, mas, por meio das interações os mentores se formaram em uma perspectiva recíproca, uma vez que precisavam, constantemente, revisitar suas práticas para orientarem os iniciantes de forma reflexiva e crítica.

Para Cruz, Carvalho e Coelho (2022), a experiência promovida pelo Programa permitiu intensas reflexões sobre a relevância da formação docente, a compreensão dos percalços enfrentados pelos professores iniciantes, especialmente, no período de pandemia, assim como as condições em que trabalhavam. As vivências no Programa também permitiram que as autoras pensassem sobre as possibilidades formativas estabelecidas pelo diálogo entre mentores e professores iniciantes. Assim, o CONSTRUDOC é visto como uma iniciativa

potente para a formação continuada dos participantes, pois as experiências promovidas pelas interações foram relevantes, essencialmente em um período de crise sanitária em que o mundo atravessava.

As discussões geradas no Programa foram indispensáveis para pensar sobre as condições de trabalho, salários, saúde mental, entre outros, visto que devido ao isolamento social adotado durante a crise sanitária que atravessou o mundo em 2020[4], os professores passaram a lecionar por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que proporcionou a continuidade das atividades letivas. Contudo, a jornada de trabalho aumentou drasticamente e, com a sobrecarga vieram os problemas emocionais. Devido a essas questões, além das aprendizagens práticas, nos encontros também eram discutidas temáticas relacionadas à qualidade de vida dos docentes, pois, como ressaltam Cruz, Carvalho e Coelho (2022, p. 212), "[...] o desenvolvimento profissional ocorrerá quando o professor/a fizer uso de um conjunto de fazeres, questionamentos, prospecções, etc., que contribuem para o seu bem-estar profissional [...]". As interações entre os professores foram pertinentes para analisarem o contexto que estavam vivenciando, bem como a valorização profissional e a associação desses pressupostos com o DPD.

Para além das contribuições relacionadas à formação dos professores participantes, Ferreira *et al.* (2023) salientam que os conhecimentos promovidos pelo CONSTRUDOC impactaram de forma significativa os bolsistas que auxiliavam na realização do Programa, uma vez que quando acompanhavam os encontros, também participavam dos momentos reflexivos e analisavam o percurso de suas próprias formações em curso na graduação.

Assim sendo, o CONSTRUDOC mostrou-se como uma alternativa pertinente para o acompanhamento formativo de professores iniciantes e para a formação de todos os envolvidos na realização do Programa, afinal, as trocas de experiências auxiliam o enfrentamento dos desafios cotidianos e contribuem para a construção de aprendizagens essenciais à prática docente (Oliveira, 2023). Os bons resultados advindos do Programa reforçam e reafirmam a necessidade da regulamentação de políticas públicas direcionadas à indução profissional docente no Brasil. Os professores iniciantes precisam ser priorizados no meio educacional. Não se pode mais deixá-los "largados à própria sorte", haja vista que o apoio nas primeiras experiências profissionais proporciona um início de carreira com mais segurança e determinação, elementos essenciais para a superação dos desafios que se apresentam diariamente.

---

[4] Em 2020 teve início a pandemia causada pelo vírus Sar-Cov-2 que deu origem à doença COVID-19 (Brito *et al.*, 2020).

4 APRENDIZAGENS COLABORATIVAS: ANÁLISES DOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS INICIANTES NO PROGRAMA DE MENTORIA *ONLINE* DA UESB

> *Como seres inacabados imersos num processo permanente de formação, os professores, buscam aprender mais, reinventar-se, inovar e tudo isto é Desenvolvimento Profissional Docente.*
>
> *(Ferreira, 2023, p. 164).*

De acordo com Ferreira (2023), a docência é uma profissão permeada por processos contínuos de aprendizagem e isso pressupõe que os professores precisam estar em uma constante busca por conhecimentos, pois, trabalham para a construção de uma sociedade alimentada por transformações. Essa característica inerente ao ofício dos professores caracteriza o DPD, que está entrelaçado nas mudanças, evoluções e aprendizagens elaboradas em um processo contínuo, pelo qual os docentes perpassam durante a vida profissional.

Em vista disso, essa seção sinaliza uma parte latente do trabalho, pois apresentará a análise dos dados provenientes das observações, entrevistas semiestruturadas e dos elementos pertinentes à implementação do Programa de Mentoria *Online* da UESB, obtidos por meio do Projeto de Extensão que assegura a funcionalidade dessa iniciativa para atender professores da Educação Básica, visando a promoção de aprendizagens formativas.

O Programa de Mentoria *Online* desenvolvido pela UESB, *Campus* Itapetinga, recebeu o nome “Construir Docência” devido aos aspectos que caracterizam o início da vida profissional dos professores. A constante busca por aprendizagens e a constituição da identidade profissional são pressupostos que revelam a docência como um processo de construção dos modos de ser e de fazer docente (Ferreira, 2021).

Nessa perspectiva, buscamos compreender a organização do Programa em sua segunda edição que aconteceu no ano de 2022 e suas contribuições para a formação continuada dos professores em início de carreira, por meio da análise aprofundada do Projeto de Extensão. Do mesmo modo, fizemos a observação participante para entendermos como esses delineamentos ocorreram nos encontros de mentoria, assim como analisamos as perspectivas das professoras quanto às aprendizagens profissionais na docência, consequentes da participação no Programa.

Para identificar esses pressupostos, apresentamos recortes oriundos da análise documental, observação participante e das entrevistas que foram realizadas durante a vigência do Programa no ano de 2022. Assim, pudemos organizar esse estudo em três eixos temáticos:

1) Organização do Programa de Mentoria e suas contribuições para a formação continuada das professoras participantes; 2) Demandas formativas das professoras iniciantes e ações desenvolvidas pela mentora; e 3) Perspectivas da docente iniciantes sobre as aprendizagens profissionais decorrentes da participação no Programa.

No primeiro eixo buscamos compreender a organização do Programa de Mentoria da UESB e suas implicações para o campo da formação continuada das professoras iniciantes, ação que faz referência ao primeiro objetivo específico deste estudo. Utilizamos o Projeto de Extensão e as notas reflexivas provenientes da observação participante para entendermos as proposições e delineamentos do Programa.

No segundo eixo relacionamos as demandas formativas das professoras iniciantes às ações desenvolvidas pela professora mentora, proposta que faz jus ao segundo objetivo específico. Por meio das observações buscamos evidenciar as dificuldades enfrentadas pelas docentes e as orientações para a superação dos desafios que são característicos da primeira fase da carreira.

No terceiro eixo buscamos conhecer, por meio das perspectivas da professora iniciante, as aprendizagens profissionais na docência, oriundas da participação no Programa de Mentoria *Online*, que fazem alusão ao terceiro objetivo específico. Desse modo, utilizamos a entrevista para analisarmos a visão da professora quanto aos conhecimentos que emergiram dos momentos reflexivos e das trocas de experiências que aconteceram nos encontros de mentoria.

4.1 EIXO 1 - ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE MENTORIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Os programas de mentoria estabelecem-se no cenário educacional como uma alternativa viável para o acompanhamento dos professores em início da carreira (Vaillant; Marcelo, 2012). As demandas provenientes do período de inserção profissional requerem atenção, haja vista que os docentes iniciantes quando adentram a profissão, em muitos casos, se deparam com desafios que fazem parte do cotidiano escolar.

Ao considerarmos o contexto brasileiro deparamo-nos com a UFSCar, como pioneira na oferta desse tipo de acompanhamento. Inspirados pela organização dos programas dessa instituição e os bons resultados obtidos, pesquisadoras da UESB decidiram implementar um programa de mentoria, observando as características das iniciativas que foram realizadas pela

universidade predecessora. Essa proposta teve início por meio de um projeto de extensão que aproximava a comunidade externa das proposições desenvolvidas pelos discentes e pesquisadores, com o intuito de colaborar com a formação dos professores (Ferreira, 2021).

Para conhecermos melhor a dinâmica do Programa, fizemos a leitura da chamada que foi realizada com vistas à seleção de participantes para a segunda edição em 2022 (UESB, 2022a) e analisamos o Projeto de Extensão e as notas de campo provenientes da observação participante. Assim, estabelecemos duas categorias de análise: organização do CONSTRUDOC e implicações para a formação continuada dos professores iniciantes. Os dados construídos por meio dessas categorias se encontram interligados, uma vez que mediante a análise percebemos a relação entre as informações dispostas no Projeto e a organização dos encontros formativos.

Segundo as normas, o Programa visa a interação de professores iniciantes, que têm até cinco anos de atuação, com os professores mentores que possuem mais de dez anos de atuação. As plataformas sugeridas para os encontros são aquelas que permitem a interação síncrona e assíncrona, além do AVA desenvolvido pela UESB. Para compreendermos como essas questões são desenvolvidas mediante as orientações trazidas pelo documento, utilizamos a observação participante. Essa técnica de pesquisa nos permitiu analisar a dinâmica do Programa pelas interações entre a professora mentora e as iniciantes. Assim, pudemos visualizar muitas propostas que eram trazidas no documento e que foram efetivamente trabalhadas durante os encontros de mentoria.

Segundo o documento que rege o CONSTRUDOC como um projeto de extensão, o Programa visa atender professores da Educação Básica, por meio de ações que contribuam para os processos formativos, além de promover o desenvolvimento profissional dos participantes, estando assim disposto na descrição do referido Projeto: “Este programa visa uma ação articulada de ensino, pesquisa e extensão e tem a intenção de ser um espaço de **oportunidades formativas** e de estudos, manifestação cultural, desenvolvimento profissional, etc.” (UESB, 2022b, s/p, grifo nosso).

A universidade constitui-se como espaço de acesso ao conhecimento por meio dos três pilares que a sustentam: ensino, pesquisa e extensão. Essa proposição foi deliberada pelo Artigo 207 da Constituição Federal que, além de instituir essas três dimensões, orienta a indissociabilidade entre elas. A extensão se configura como um pilar que, segundo Moita e Andrade (2009, p. 272), “[...] se achega ao conhecimento prático, assimilado culturalmente e desenvolvido para responder a demandas da vida cotidiana”. Desse modo, o Programa de

Mentoria é visto como um espaço dedicado à formação e visa o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica.

Diante disso, o CONSTRUDOC foi implementado para consolidar as perspectivas de formação dos professores em início de carreira, que atuam na Educação Básica, haja vista que o acompanhamento formativo para docentes iniciantes é instituído como uma extensão da formação inicial em muitos países da Europa e América Latina. Entretanto, no Brasil essa perspectiva ainda caminha a passos lentos. A proposta do Programa é direcionada justamente aos docentes que buscam por formação pautada em um currículo aberto, construído por meio das interações e trocas de aprendizagens.

De acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2008), os programas de mentoria contribuem efetivamente para a formação continuada dos docentes iniciantes, sendo essa sua maior proposição. O Projeto salienta que uma das principais ações do Programa é promover um espaço que oportunize a formação e o desenvolvimento profissional dos participantes. Em um dos encontros a mentora Clara evidenciou como ocorre o processo de formação continuada dentro do Programa para as iniciantes:

> Acredite, quando a gente faz esse movimento formativo, **o nosso olhar vai ficando diferenciado**. É fantástico! É igual se eu disser um padrão: se você está grávida, todas as grávidas da rua você vai observar; se você tem um bebê em casa, todos os bebês da rua você vai observar; se você tem um cachorro, todos os cachorros você vai observar, e se você está no processo de formação, tudo vai chamar atenção, uma placa de um carro, uma mensagenzinha, etc. Tudo vai mexer com vocês, preparem-se! **Preparem-se para esse mergulho que vai tirar vocês daí. Eu falo que é um processo que vai nos lapidando**, que somos todos esses diamantes e que **a formação vai nos lapidando e nos deixando lindas e maravilhosas como uma estrelinha brilhante** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 21/09/2022, grifos nossos).

A respeito da fala de Clara, podemos observar que ela faz um comparativo para explicar o quanto o olhar do sujeito em formação vai se modificando por meio dos processos pelos quais perpassam. A formação, de acordo com Imbernón (2010, p. 27), "[...] é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores [...]", nesse sentido, é preciso ressaltar que a formação não é uma ação isolada, mas um contínuo que acompanha os docentes em todas as fases da carreira e se inicia mediante a reflexão sobre as ações e condutas cotidianas.

O olhar entendido pela mentora como a percepção das iniciantes frente aos desafios que estão presentes do cotidiano escolar vai se transformando ao passo em que elas fazem um

movimento de reflexão dotado de intencionalidade quando apresentam suas demandas e conseguem repensar suas ações. Sobre a formação reflexiva, Ferraz (2016) salienta que, quando realizada em meio à coletividade, pode ser relevante para a promoção de mudanças institucionais e sociais. Assim, os momentos de partilha que ocorrem nos encontros visam auxiliar as docentes iniciantes na melhoria de suas práticas pedagógicas, pois as trocas de experiências fomentam a reflexão e, por conseguinte, a modificação das ações e condutas nos espaços escolares.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 1128), "[...] a formação de professores deve criar condições para uma renovação, recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e *colectivo*". A perspectiva de modificação, trazida pelo autor, pode ser comparada à fala da mentora quando ela ressalta que a formação é "[...] um processo que vai nos lapidando". A perspectiva de formação continuada proposta pelo Programa não visa excluir todo o conhecimento prévio que os professores iniciantes trazem consigo, mas contribuir para que, a cada encontro, possam refletir e aprimorar as suas práticas pedagógicas.

O processo de lapidação de uma pedra preciosa leva tempo e disposição. A analogia da mentora ao comparar a formação com o ato de lapidar um diamante faz *jus* aos momentos de interação e reflexão que levam à transformação, haja vista que a formação não é estática, acontece em meio aos processos de construção de conhecimentos e reflexões intencionais sobre as práticas, pois a profissão docente, assim como as pedras preciosas, precisa do aprimoramento para reluzir diante de todos e a formação assume o lugar da ferramenta de polimento que modifica a visão dos professores iniciantes e contribui para o enfrentamento dos desafios.

A mentora salienta, ainda, que o processo de lapidação provocado pela formação vai "[...] nos deixando lindas e maravilhosas como uma estrelinha brilhante". Essa fala nos remete às consequências do processo formativo que, segundo Imbernón (2011, p. 41-42), "[...] deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores", em vista disso, a formação precisa estar alinhada às perspectivas e demandas dos professores, como alternativa viável que corresponda à realidade profissional de cada docente. Desse modo, quando as necessidades formativas são trabalhadas em meio aos processos reflexivos, os docentes podem construir conhecimentos e habilidades para repensarem suas ações.

As questões referentes à formação continuada, trazida pelo relato da mentora e reafirmada por Mizukami e Reali (2019), pauta-se na reflexividade como elemento primordial para indução profissional dos docentes em início de carreira, visto que um professor reflexivo

explora ativamente aspectos referentes às suas práticas, pois, a reflexão é um processo contínuo, que acontece por meio do olhar crítico sobre os desdobramentos ocorridos dentro e fora do espaço escolar.

Quando Clara se refere ao “mergulho” pelo qual as iniciantes irão passar durante os encontros formativos, assim como diz que a formação “[...] vai tirar vocês daí [...]”, compreendemos que os momentos reservados para a reflexão e orientação no decorrer do Programa provocam essa imersão ao fazer com que os participantes pensem criticamente sobre as questões que envolvem a prática docente, do mesmo modo como analisam suas percepções advindas nas trocas de experiências. O “tirar vocês daí” é proporcionar a reflexão que mobiliza as docentes para a transformação das práticas pedagógicas e, esse movimento só é possível quando as iniciantes são motivadas a reconhecerem que também são responsáveis pela própria formação.

É necessário destacar que o relato de Clara acerca da formação proporcionada pelo Programa é carregado de expectativas, o que é indispensável para que as professoras se sintam motivadas. Nóvoa (2009) salienta que é preciso estimular os docentes iniciantes a realizarem os processos de reflexão e autoformação, os quais são fatores essenciais em uma profissão constituída por relações humanas. O modo como a mentora expôs a sua perspectiva acerca dos processos formativos evidencia o quanto ela enseja por interações e trocas de conhecimentos que proporcionem o acolhimento e entusiasmo para os participantes.

Em vista disso, o Projeto de Extensão deixa em evidência a preocupação com os processos reflexivos que devem ser estimulados durante os encontros formativos entre professores mentores e iniciantes. Segundo os pressupostos de Mizukami e Reali (2019), a reflexão pode ser entendida como um processo ou método que tem o objetivo de conferir sentido à prática, ou seja, a reflexão precisa ser intencional para que ocorram mudanças significativas mediante seu exercício.

O objetivo geral presente no Projeto de Extensão que implementou o CONSTRUDOC nos revela a intencionalidade reflexiva quando ressalta que o Programa visa: “Contribuir com a formação de professores, estimulando processos de reflexão sobre a formação e a autoformação que possibilite repensar a docência” (UESB, 2022b, s/p). A orientação para que os participantes repensem à docência por meio da reflexão e que, a partir desse movimento, alcancem a autoformação são pressupostos que Vaillant e Marcelo (2012) reiteram em sua obra, ao ressaltarem que a aprendizagem da docência se constitui quando os professores passam a ser conscientes de suas ações e entendem as origem e consequências de suas condutas, não mais optando pelo ensaio e erro.

Quando os professores iniciam a carreira profissional, em muitas situações acabam por realizar ações sem pensar sobre elas. Nesse sentido, a proposta do Programa visa estimular o processo de reflexão para que os docentes iniciantes reavaliem suas condutas e repensem sobre a realidade que vivenciam de forma crítica, a fim de modificarem suas práticas.

Contudo, para que o professor iniciante atue de forma autônoma e deliberada em sala de aula, é necessário que o acompanhamento formativo seja realizado de forma efetiva e dinâmica, pois, os professores mais experientes possuem conhecimentos a respeito da docência e podem compartilhar as situações pelas quais passaram durante a carreira, propiciando aos iniciantes momentos de análise e reflexão sobre suas ações.

Os momentos reflexivos que aconteceram nos encontros de mentoria podem afetar tanto os docentes iniciantes quanto os mentores. Essa formação que acontece por meio da coletividade é alcançada mediante à constituição de uma comunidade colaborativa, como pode ser observada na fala de Clara ao evidenciar que:

> Nós estamos aqui para realmente abraçar vocês, ajudar, contribuir [...]. **É um processo que não só vocês estão vivendo de formação, mas eu também.** A pesquisadora agora também com a gente. **Porque eu sou professora de universidade que sempre chega lá dando as aulas e, assim, geralmente, a gente passa muito tempo com essas aulas expositivas e pouco tempo a gente abre para esse diálogo, para ouvir nossos alunos. A mentoria vem possibilitando isso.** Já é segunda turma que eu participo. Eu participei na passada e eu percebi isso (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 21/09/2022, grifos nossos).

A mentora ressalta que o processo formativo, oriundo do Programa, também é relevante para a melhoria de suas práticas. Clara, que tem mais de 24 anos de carreira, começou a atuar como mentora na primeira edição do Programa e deixa evidente em sua fala, que as discussões geradas durante os encontros contribuem para o processo de amadurecimento dela como mentora, principalmente quando faz uma comparação com aulas expositivas que ministra na universidade. Segundo ela, na academia a troca de experiências é uma prática que se perde aos poucos, pois não há muitos espaços reservados para isso.

A formação inicial é responsável por proporcionar os conhecimentos introdutórios sobre a profissão docente, por isso, preza muito pelos pressupostos teóricos como um alicerce para a prática. Devido a esse fator, os diálogos e as problematizações sobre as experiências profissionais podem não ser tão frequentes. Por outro lado, os programas de mentoria visam a indução profissional, haja vista que muitos professores iniciantes sentem a necessidade de um

acompanhamento formativo para vivenciarem essa fase da carreira e as trocas de experiências são elementos fundamentais para o processo formativo.

Quando Clara diz que ela, como professora universitária, passa muito tempo ministrando aulas expositivas e que nos encontros de mentoria existem momentos de maior interatividade com os iniciantes, evidencia-se o quanto esse aspecto do Programa é significativo, uma vez que a escuta atenta permite compreender as necessidades de cada professor. Isso ocorre porque o CONSTRUDOC possui um currículo aberto, construído pelos docentes no decorrer dos encontros (UESB, 2022b), diferente dos cursos de graduação, principalmente pela necessidade de seguir uma matriz curricular específica. Percebemos pela fala de Clara que ela conseguiu refletir sobre suas ações enquanto professora universitária e, na medida do possível, pode adotar experiências como essas em suas turmas.

A mentora deixa evidente o quanto se forma em meio às interações que acontecem nos encontros formativos. De acordo com Mizukami e Reali (2019), a formação dentro dos programas de mentoria ocorre como uma via de mão dupla, quando professores iniciantes e experientes constroem, em meio à coletividade, conhecimentos que são indispensáveis à prática profissional. Assim, percebemos o empenho de Clara ao motivar as professoras iniciantes, uma vez que os momentos reflexivos também são relevantes para sua própria continuidade formativa.

Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008), os momentos de interação e reflexividade que ocorrem nos encontros de mentoria afetam, indiscutivelmente, todos os participantes do Programa, pois o compartilhamento de ideias e ações é relevante para a construção de conhecimentos relacionados à docência. A fala da mentora retrata claramente os argumentos trazidos pelas autoras ao afirmar que: “[...] é um processo de formação que não só vocês (iniciantes) estão vivendo, mas eu também [...]”. A postura dela em se colocar como aprendiz entre as iniciantes, faz com que as aprendizagens sejam trabalhadas de forma horizontal em uma perspectiva de formação mútua.

A coletividade é um fator preponderante para a realização de uma formação continuada que visa ao compartilhamento de aprendizagens. Nóvoa (2009, p. 40) reitera que “[...] a competência *colectiva* é mais do que o somatório das competências individuais”. Ou seja, em uma comunidade colaborativa, as ações realizadas, em conjunto, promovem aprendizagens que são essenciais para superar os desafios impostos cotidianamente, haja vista que, por mais que os docentes se formem individualmente, a junção de ideias e saberes possibilita a transformação no espaço escolar.

Os momentos reflexivos que são estimulados nos encontros de mentoria, em meio às interações, promovem a mudança de postura diante dos acontecimentos que surgem no cotidiano escolar. Esse é o caso de Talita, professora iniciante que no momento da pesquisa estava como acompanhante de um aluno com deficiência e, após ouvir as orientações da mentora sobre o trabalho com gênero na escola, recordou de um episódio em que a professora regente da turma conversou com ela a respeito desse tema, mas no momento ela não deu muita atenção. Analisamos a seguir:

> [...] Hoje a professora [regente da turma] me falou: "acho que a gente vai ter que fazer o trabalho com gênero". E aí ela, toda empolgada, e eu estava pensando em outras coisas, não dei nem importância. **Mas agora quando a professora [mentora] falou um pouco desses temas, eu me vi nessas escolas** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 05/10/2022, grifo nosso).

A professora iniciante conseguiu fazer o movimento de pensar sobre a sua ação diante da orientação da professora mentora. A postura reflexiva atribuída à formação docente remete aos pressupostos de Freire (1996) quando ressalta que os professores precisam pensar criticamente para melhorarem suas práticas, isso porque a sociedade está em constante transformação e a reflexão proporciona a ampliação do olhar e a mudança de atitude frente aos desafios.

Talita, no momento que a professora regente fez a proposta, talvez não imaginasse o quanto o trabalho com gênero é necessário para a construção de uma sociedade igualitária, mas, quando Clara explicou sobre isso, ela recordou o acontecimento e conseguiu analisar a sua postura. A reflexão é vista como um fator essencial para o trabalho com a mentoria, pois, a proposta do Programa está pautada, essencialmente, no acompanhamento dos professores iniciantes, com vistas à melhoria de suas práticas. Para tanto, é necessário que os docentes façam o movimento de repensar suas atitudes e condutas para adquirirem mais segurança no exercício da docência.

Freire (1996) salienta que o professor precisa transformar a curiosidade ingênua em crítica, visto que a curiosidade, segundo o autor, é a matriz geradora da reflexão. Assim, todo e qualquer docente pode ser curioso, mas, é fundamental que essa curiosidade faça com que os professores analisem e modifiquem suas práticas. Quando Talita diz "[...] eu me vi nessas escolas", ela demonstra que conseguiu pensar sobre o ocorrido e melhorar sua atitude diante da proposta da professora. Isso evidencia o quanto a interação com a mentora fora imprescindível para que ela pudesse rever essa conduta.

As trocas de experiências promovidas pelo Programa de Mentoria proporcionam, além dos processos reflexivos, uma aproximação entre os docentes participantes, de forma que os iniciantes puderam ver os mentores como parceiros ou colegas de profissão, que estavam à disposição para auxiliá-los no processo de indução profissional, visto que o acompanhamento é um dos objetivos do Programa, conforme evidencia a disposição em um dos tópicos do Projeto de Extensão: "O atendimento aos professores dar-se-á através da indução (termo cunhado nos estudos sobre desenvolvimento profissional docente), que se refere ao processo de acompanhamento do professor iniciante durante sua inserção profissional" (UESB, 2022b, s/p).

O acompanhamento dentro dos programas de mentoria consolida-se como um apoio fundamental para o professor iniciante, pois os conflitos existentes nos primeiros anos de carreira podem desestabilizar aqueles que estão adentrando a realidade escolar pela primeira vez. De acordo com Mizukami e Reali (2019), o ato de acompanhar o iniciante configura-se como uma atividade complexa, que requer conhecimentos específicos do professor mentor para desenvolver um trabalho dinâmico e proporcionar a continuidade da formação do professor iniciante.

Os professores experientes têm a responsabilidade de trabalhar com as demandas dos iniciantes e articular estratégias relevantes para a melhoria das práticas desses docentes. Segundo Souza e Reali (2020b, p. 4), "[...] a atuação como mentor envolve dois processos diversos, porém relacionados, o de saber ensinar e o de saber ensinar outro professor a ensinar [...]". As ações trazidas pelas autoras referem-se, inicialmente, à capacidade do mentor de ser um bom professor, ou seja, de ter suas condutas reconhecidas positivamente pelos colegas de profissão. Do mesmo modo, elas ratificam que os mentores também precisam compreender as nuances que envolvem a aprendizagem dos adultos, assim como necessitam construir conhecimentos acerca da docência e do desenvolvimento profissional para uma atuação satisfatória no programa. Além dessas questões, Braga *et al.* (2020) consideram relevante que os mentores possuam conhecimentos sobre as especificidades e os níveis de ensino de atuação dos professores iniciantes.

Os mentores, como profissionais experientes, trazem sua bagagem de vida profissional para os encontros, a fim de orientarem aqueles jovens professores. Todavia, ao observarmos os encontros de mentoria percebermos que, para além da relação profissional estabelecida durante os momentos de interação, a professora mentora e as iniciantes desenvolveram vínculos afetivos e consolidaram uma relação de amizade. Durante os encontros, foi perceptível que os assuntos da vida pessoal eram trabalhados de forma dinâmica, em busca de

uma reflexão coletiva. As iniciantes sentiam-se livres para compartilharem acontecimentos cotidianos e a mentora sempre estimulava esses momentos para que as discussões afetassem, também, os aspectos pessoais, pois, segundo Clara, não se pode desvincular a vida pessoal da vida profissional.

Assim, a mentora despertou um olhar mais humano nas iniciantes e elas conseguiam relacionar as questões que trabalhavam durante os encontros com as ações que realizavam durante a atuação. Em um encontro específico a professora iniciante Beatriz disse à mentora o que tinha achado do Programa até o momento:

> Pró, eu só tenho a agradecer. Agregou muito em mim. Até que foi engraçado, eu sempre falo **que a senhora é uma professora diferenciada porque eu nunca tinha visto uma professora, na academia, que fale assim: 'como que você está? Nunca!'** Quando a professora começou a mentoria minha amiga estava aqui junto comigo. E aí, quando a professora perguntou: 'como que você está?', minha amiga arregalou os olhos e perguntou: 'como é que é essa história? Ela está perguntando como que você está?' Eu disse: 'é a professora!' Porque eu sempre falo da senhora para eles porque eu acho que esse ano eu vi muita coisa do humano. **Acima de tudo, ser humano**. **Eu, enquanto professora, enquanto meu aluno, o que esse meu aluno está vivendo na casa dele? Isso me fez refletir muito na minha ação enquanto docente [...]. Acho que a mentoria foi perfeita** [...] (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 14/12/2022, grifos nossos).

A fala da professora iniciante demonstra a relação de confiança que foi estabelecida durante os encontros. A atitude da mentora em se preocupar com a formação das mentorandas impactou na dinâmica dos encontros e proporcionou uma visão mais ampla e diversificada da profissão docente. De acordo com Nóvoa (2009, p. 40), a formação deve contribuir para criar "[...] nos futuros professores, hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais". Ao refletir sobre as questões humanas que envolvem o fazer docente, a professora iniciante passou a ver os seus alunos como sujeitos que têm outras vivências para além dos muros da escola.

Clara afirmou, anteriormente, que estava também se formando junto às iniciantes por meio das problematizações ocorridas durante os encontros e que isso influenciava em seu amadurecimento como mentora. Após a fala de Beatriz, ficou evidente o quanto as discussões e a forma como a professora experiente conduziu os momentos de interação impactaram nas condutas da iniciante. Quando ela diz à Clara que: "[...] a senhora é uma professora diferenciada, porque eu nunca tinha visto uma professora, na academia, que fale assim: 'como

que você está?' Nunca! [...]", reitera a relação de horizontalidade estabelecida entre elas durante as interações. A atitude de Clara em reconhecer Beatriz como ser humano, antes da profissional, foi imprescindível para a compreensão de que o professor não é o detentor do conhecimento, mas que a relação professor-aluno precisa ser pautada, principalmente na afetividade.

O modo de ensinar a ensinar da mentora permitiu à iniciante perceber a existência de muitos fatores que influenciam na aprendizagem, os quais derivam, principalmente, da vida pessoal dos alunos. A forma escolhida por Clara para trabalhar com as demandas das professoras iniciantes evidencia o quanto ela preza pela formação humana dentro de um prisma que reflete a alegria e a leveza em ensinar. Freire (1996, p. 160) ressalta que "[...] ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". Esse olhar para dentro da profissão docente é enfatizado por Nóvoa (2017) ao afirmar que a docência precisa ser tratada como uma profissão que lida diretamente com a formação do ser humano, por isso precisa ser valorizada e fortalecida diante da sociedade.

No final de sua fala, Beatriz ressalta que "[...] a mentoria foi perfeita". Essa alegação reitera que o acompanhamento formativo durante os primeiros anos de atuação necessita ser latente para que os jovens professores possam aprender a ensinar, à medida que podem externar suas vivências e buscar apoio para o desenvolvimento de suas ações, pois, segundo Marcelo (2009b, p. 121), "[...] os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem". Portanto, o processo de reflexão é porta de entrada para mudanças significativas nas ações e condutas dos docentes.

A respeito da construção de aprendizagens, o Documento Orientador para a implementação do Programa ressalta a necessidade dos momentos reflexivos por serem essenciais para a continuidade da formação dos docentes participantes, conforme evidencia um dos objetivos específicos, reforçando que uma das perspectivas do Programa é: "Fomentar reflexões sobre a **construção profissional dos professores** - seus dilemas, temores, saberes, sabores, angústias, desafios, limitações, potencialidades etc. -, nos diversos períodos da carreira docente;" (UESB, 2022b, s/p, grifo nosso).

As aprendizagens da docência, que emergem das trocas de saberes e dos momentos reflexivos nos encontros de mentoria, são elementos imprescindíveis para a formação continuada dos professores nas diversas fases da carreira. Como vimos, anteriormente, as reflexões acontecem em torno dos dilemas, temores, saberes, angústias e desafios dos professores iniciantes. O relato de Beatriz permitiu constatarmos que os encontros de mentoria são essenciais para a modificação do olhar e das atitudes dos docentes iniciantes.

Quando os mentores exercem, ativamente, sua função dentro do Programa, o resultado das orientações e acompanhamento é revelado nos depoimentos dos professores iniciantes, como vimos, até o momento, nas falas de Talita e Beatriz. Além dos processos reflexivos recomendados pelo Projeto de Extensão, a relação entre docente experiente e iniciante pode transcender essas limitações e chegar ao estreitamento dos laços, como aconteceu com as colaboradoras da pesquisa. O ato de compartilhar os acontecimentos pessoais e profissionais permitiu que elas se envolvessem em uma dinâmica de trabalho que se estendeu para além das orientações profissionais. Esse movimento deixou evidente que a construção das aprendizagens sobre a docência perpassa por muitos fatores e reflete na complexidade que envolve a formação continuada.

Dentro do Programa, Clara utilizou a reflexividade como aparato indispensável para a continuidade da formação das iniciantes. Nesse sentido, de acordo com Mizukami e Reali (2019, p. 121), os professores mentores precisam valer-se da reflexão como "[...] uma ferramenta de crítica, de avaliação e de tomada de decisões sobre o ensino [...]". Devido a essa postura, a mentora conseguiu acompanhar e acolher as iniciantes de forma acessível. Entretanto, antes de assumir a função, Clara precisou passar por uma formação que lhe proporcionou conhecimentos sobre o processo de aprendizagem dos adultos e seus delineamentos, assim como recomenda o documento de implementação do Programa: "Planejamento da formação de mentores: Deverá acontecer a separação de textos para estudos, dinâmicas e atividades; " (UESB, 2022b, s/p).

Os momentos de formação reservados aos mentores acontecem por meio das discussões de textos e organização de dinâmicas, para que os docentes se apropriem da organização do Programa e pensem sobre a atuação profissional, pois apenas a experiência não é suficiente para um professor se tornar bem-sucedido; ele precisa refletir sobre suas ações e buscar meios que possam auxiliar os iniciantes em suas demandas formativas (Souza; Reali, 2020b).

A formação contínua deriva das ações que promovem a mudança de postura dos professores ante aos desafios que surgem cotidianamente. Como ressalta Ferreira (2017, p. 80) "[...] a formação inicial apenas não é suficiente para a aprendizagem da docência. É necessária uma formação contínua que possibilite, além de aprendizagem, perspectivas de mudança". Nos programas de mentoria, o iniciante é levado a pensar sobre a realidade escolar e buscar modos de trabalhar para o enfrentamento dos desafios.

Entre essas e outras questões, os programas de mentoria se diferem dos demais cursos de formação continuada. O fato de não ser obrigatório ou implementado verticalmente faz

com que os docentes busquem pela formação por livre e espontânea vontade. Tanto os mentores quanto os professores iniciantes se inscrevem para a seleção com o objetivo de agregarem conhecimentos e se formarem em meio à coletividade. Para Nóvoa (2017, p. 1121), "[...] tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução". A busca pela formação possibilita aos docentes uma espécie de mergulho nos processos de autorreflexão e autoconhecimento que, consequentemente, melhoram suas práticas.

Podemos visualizar as percepções de Clara a respeito do Programa de Mentoria como uma alternativa de formação continuada não verticalizada, que promove a construção de conhecimentos sobre a docência em um currículo aberto, constituído a cada dia, mediante as demandas formativas e as propostas de intervenção, como podemos evidenciar na fala que se segue:

> **Tenho certeza de que, quando a gente faz esse movimento de buscar essa formação, ela é muito mais impactante.** Quando um município, por exemplo, oferece cursos e palestras, os professores vão meio que empurrados, chegando naquele lugar pesado, cansados. São cursos que são como receituários, um monte de receitas que estão ali como se os professores nada soubessem. Eles estão ali como aqueles conteudistas que ensinam os professores a ensinar. Isso é muito cansativo e enfadonho. **A mentoria traz essa proposta desse professor que ele vai em busca dessa formação, que parte dele ali; existe uma proposta e o professor, por si só, vai e abraça essa proposta"** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 21/09/2022, grifos nossos).

A mentora inicia dizendo que o movimento de busca pela formação é muito mais significativo, pois o docente chega ao Programa consciente de suas demandas e consegue se abrir ao diálogo. Assim, é possível trabalhar em uma perspectiva de formação crítica que visa à autonomia dos participantes (Imbernón, 2011). O fato de o Programa deixar em evidência um currículo construído coletivamente proporciona aprendizagens que são realmente importantes para os docentes. Quando Clara ressalta que "[...] A mentoria, ela traz essa proposta desse professor que ele vai em busca dessa formação, que parte dele ali; existe uma proposta e o professor, por si só, vai e abraça essa proposta", ela evidencia que o CONSTRUDOC é um programa de formação continuada que deixa os docentes livres para construírem aprendizagens ao partilharem conhecimentos.

Essa caraterística é essencial para que os professores, em meio às interações, possam contribuir para a continuidade da formação. Os docentes iniciantes, em especial, precisam

estar em constante formação, a fim de construírem aprendizagens sobre a profissão, uma vez que, segundo Ferreira (2017, p. 87), ser professor iniciante é "[...] entrar em choque com a realidade, sobreviver, descobrir, aprender". E esse movimento pode acontecer com mais tranquilidade quando se tem o acompanhamento e o acolhimento dos colegas de profissão que compartilham de uma realidade semelhante.

Quando os cursos de formação são impostos de forma verticalizada, alguns docentes não conseguem relacionar os conteúdos com a realidade que vivenciam e isso pode desestimulá-los na busca por novos conhecimentos. Podemos observar essa questão por meio da fala de Beatriz:

> Quando a gente quer fazer alguma coisa, a gente tem que ter vontade. Por exemplo, **a mentoria é de livre e espontânea vontade, então não é uma coisa como se fosse, por exemplo, uma formação [...] imposta pela escola. A gente tem que fazer essa formação, aí já seria uma coisa ruim** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 05/10/2022, grifo nosso).

Nota-se que a professora iniciante vê a mentoria como um ambiente de aprendizagem que, por não ser obrigatório, possui um significado ainda maior para ela. É possível identificar esse sentimento quando ela diz que "[...] a mentoria é de livre e espontânea vontade". A obrigatoriedade em realizar cursos de formação que não compactuam com a realidade escolar faz com que os professores se sintam deslocados por não conseguirem relacionar os assuntos abordados com as demandas que são provenientes dos espaços escolares.

De acordo com Nóvoa e Alvim (2022) a formação deve ser uma constante na vida dos professores, haja vista que ela nunca está pronta e acabada; é um processo que perdura ao longo da vida profissional. Quando os docentes reconhecem a necessidade da formação e buscam por ela, o processo formativo tende a ser fluido e dinâmico, pois, o desejo em construir novos conhecimentos motiva os professores a realizarem os processos de reflexão.

Umas das características pertinentes do CONSTRUDOC, além de não ser um curso verticalizado, é a capacidade em promover aprendizagens sobre a docência que impactam diretamente a realidade dos professores, conforme enfatiza o referido Documento que: "[...] a docência seja vivenciada pelos professores com mais confiança e menos desconforto, de modo a favorecer sua permanência na profissão docente" (UESB, 2022b, s/p).

Os primeiros anos de atuação podem ser complexos para a maioria dos docentes, pois, a passagem da universidade para a vida profissional nem sempre é agradável, todavia, quando há alternativas que visam ao apoio para esses profissionais em suas primeiras experiências, a tendência é que o início da carreira seja mais leve e tranquilo.

A identidade profissional é forjada, cotidianamente, por meio dos conflitos e desafios que moldam os professores paulatinamente. Pensar sobre a construção de uma identidade requer compreender que ela não é estática, mas que assume novas características constantemente. Assim, os programas de mentoria ao ofertarem acompanhamento para os professores iniciantes, contribuem para a aprendizagem profissional e a evolução da identidade desses docentes (Marcelo, 2009a).

É possível observarmos o quanto as interações e trocas de conhecimentos afetaram as professoras iniciantes de forma positiva, assim como contribuíram para aumentar a confiança e a segurança delas diante dos acontecimentos nos espaços escolares que atuam. Talita, em um dos encontros, relatou a forma como conseguiu contornar uma situação desafiadora envolta pelas aprendizagens sobre a docência que construiu durante os encontros. Analisamos a seguir:

> Esses dias eu estava na escola, no pátio e passou um aluno. Ele não queria entrar na sala de aula. Eu falei: "Vem cá, o que está acontecendo, rapaz? Vamos embora para a sala!" E ele com a cara fechada [...]. Eu falei: "Você está precisando de um abraço hoje!" **Fui e abracei. Ele fez cara de rir. Aí eu falei: "Vamos embora pra sala." Aí ele também me obedeceu. [...] falei: "Ô Jesus, tem hora que uma criança só precisa de um olhar mais atencioso para ir no fundo e buscar saber o que realmente está passando por aquele momento, o que aconteceu [...]"** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 26/10/2022, grifo nosso).

Como analisamos nas falas anteriores, a mentora buscou trabalhar com as professoras iniciantes sobre a necessidade de humanizar a profissão docente. Quando Talita diz que, ao se deparar com um aluno fora da sala, ela se aproximou, o abraçou e pediu gentilmente que voltasse, essa atitude deixa em evidência o quanto a iniciante se apropriou dos momentos reflexivos e conseguiu levar as aprendizagens promovidas pelos encontros de mentoria para a sua realidade. Podemos relacionar essa atitude com a fala de Nóvoa (2019a, p. 204-205), quando ressalta que "[...] ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana". Assim, Talita conseguiu modificar o seu olhar diante de uma situação que, talvez pudesse agir de outra forma, caso não estivesse em um processo formativo.

Estar em constante formação faz com que a reflexão sobre as práticas seja um movimento contínuo na vida profissional dos professores. Por isso, quando Talita diz "[...] Ô Jesus, tem hora que uma criança só precisa de um olhar mais atencioso para ir no fundo e buscar saber o que realmente está passando por aquele momento, o que aconteceu [...]", ela

demonstra que os encontros de mentoria foram essenciais para essa tomada de atitude, principalmente, porque ela relatou esse episódio uma semana depois da mentora trabalhar com um projeto sobre combate à violência escolar.

A afetividade é um dos meios para se alcançar a formação humana dos sujeitos. Segundo Freire (1996), a ação docente precisa ser dotada de amorosidade para que os educandos se formem com vistas à transformação social. Clara, nos encontros de mentoria, trabalhou com a formação humana e buscou demonstrar a afetividade durante os momentos de interação, o que culminou na mudança de postura das professoras iniciantes diante dos desafios encontrados na atuação profissional.

A atitude da mentora foi essencial para alcançar um dos objetivos do Programa que visa ao acompanhamento formativo, a orientação e o apoio para o desenvolvimento profissional dos docentes em início de carreira, como podemos evidenciar a seguir: "Proporcionar a comunidade atendida orientação, assessoria e apoio didático-pedagógico com intenção de favorecer a formação, à docência e o bem-estar pessoal e profissional" (UESB, 2022b, s/p).

O bem-estar pessoal, assim como o profissional, é um dos propósitos do Programa, haja vista que os docentes precisam de apoio nos momentos de dificuldade e incentivo para continuarem atuando. De acordo com Nóvoa (2017), nada se constrói no vazio, por isso é necessário que os professores se organizem, de forma coletiva, para que a formação docente se estabeleça como contínuo na vida profissional dos professores. Observamos o quanto os momentos de reflexividade experienciados pelas professoras iniciantes e a mentora foram cruciais para o compartilhamento de seus medos, suas ações, condutas, entre outros, e a formação mútua dos sujeitos envolvidos.

As orientações voltadas para a atuação, o acompanhamento formativo, as interações e os momentos reflexivos fizeram do CONSTRUDOC um Programa de mentoria pautado na formação continuada para os decentes participantes. Diante das propostas para a implementação do Projeto de Extensão, pudemos analisar a estrutura do Programa, os objetivos e as aspirações que visam promover um espaço privilegiado para a troca de conhecimentos sobre a docência e a possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores. As falas das professoras participantes favoreceram uma análise mais profícua dos momentos de interação, dos processos formativos e das mudanças ocorridas em suas práticas pedagógicas.

O Programa é organizado em uma perspectiva que visa à participação de docentes que atuam em diversos locais, uma vez que quando desenvolvido por meio de plataformas

digitais, promove a interação entre professores que estão em diferentes realidades. Essa mobilidade proporcionada pelo Programa faz com que os momentos de interação sejam mais ricos e diversos por favorecer a troca de experiências. Outro aspecto que está disposto no documento orientador do CONSTRUDOC faz jus ao currículo aberto, o qual propicia aos docentes diante das demandas formativas e dos momentos reflexivos, a construção, paulatina, de um currículo baseado no diálogo e na busca pela formação.

A mentora Clara quando disse às iniciantes que os encontros também favoreceram a sua formação e contribuíram, significativamente, para seu amadurecimento, deixa evidente o quanto os momentos reflexivos são primordiais para a construção de conhecimentos por todos os participantes e não apenas dos professores que estão em início de carreira. Como ratificam Reali, Tancredi e Mizukami (2008), a mentoria não é destinada apenas à continuidade da formação de professores iniciantes, mas se configura como um espaço interativo de aprendizagens para os mentores repensarem suas práticas e modificá-las, quando necessárias.

Além da formação continuada, o CONSTRUDOC favoreceu a construção de laços de amizade pelas professoras participantes. A disponibilidade da mentora em acompanhar as iniciantes e o modo como conduziu cada encontro e o trabalho com as demandas de cada docente, possibilitaram a liberdade de partilha das experiências, ações, dos acontecimentos e fatos, até mesmo da vida pessoal das professoras iniciantes. Os resultados das interações e dos momentos de diálogo ficaram evidentes nos depoimentos das iniciantes sobre as mudanças de condutas diante das diversas situações ocorridas no período de atuação.

O CONSTRUDOC se consolidou como um Programa que, para além do acompanhamento formativo de docentes iniciantes, foi latente para a formação continuada dos professores participantes. As orientações para a implementação do Programa, assim como os objetivos elencados, foram indispensáveis para a condução da prática, considerando a estrutura e as interações realizadas nos encontros formativos, visualizamos a necessidade de implementação de políticas públicas direcionadas à indução profissional, haja vista que a relação de confiança que fora construída entre as docentes contribuiu significativamente para uma formação pautada na coletividade.

4.2 EIXO 2 – DEMANDAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS INICIANTES E AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA MENTORA DURANTE OS ENCONTROS PROPORCIONADOS PELO CONSTRUDOC

Esse eixo de análise tem o propósito de atender ao segundo objetivo específico que visa relacionar as demandas formativas das professoras iniciantes às ações desenvolvidas pela professora mentora nas interações transcorridas nos encontros de mentoria.

Os programas de mentoria, de acordo com Reali, Barros e Marini (2022, p. 3) "[...] são considerados uma 'ponte' entre a formação inicial e ações formativas de caráter continuado". Nesse sentido, o CONSTRUDOC visa promover a continuidade formativa dos docentes participantes, por isso elege o currículo aberto como uma alternativa para que, diferente dos cursos verticalizados, os encontros tenham a fluidez necessária para o atendimento às demandas dos professores iniciantes (Ferreira, 2021).

A dinâmica do Programa em questão está pautada no diálogo firmado nos momentos de interatividade entre os docentes, uma vez que quando os professores se sentem livres para compartilharem seus desafios, conflitos e situações complexas com os pares, promovem reflexões coletivas que podem refletir nas práticas. Podemos verificar essas orientações em um dos tópicos do Documento que orienta a implementação do Programa e enfatiza que:

> [...] esse programa terá um currículo aberto, devendo emergir das demandas apresentadas pelos professores iniciantes, mas deveremos selecionar atividades (e textos) para instigar o professor iniciante a ficar à vontade, a falar, dialogar, colaborar etc.; e, também para definição de temas dos encontros para, na medida do possível, ser alvo das interações (UESB, 2022b, s/p).

As proposições para os momentos formativos no Programa vislumbram interações constantes entre os docentes participantes; para isso sugerem que os mentores apresentem textos, imagens ou mensagens que induzam a participação ativa dos professores iniciantes, visto que é necessário se sentirem à vontade para então, compartilharem suas vivências com os demais.

Durante o período de observação, identificamos cinco demandas formativas trazidas pelas docentes iniciantes nas interações com a mentora, são elas: violência escolar, sexualidade, métodos de alfabetização, adaptação de atividades e identidade profissional. Para analisarmos essas questões, elencamos três categorias que fazem *jus* às necessidades

formativas elucidadas pelas docentes iniciantes, do mesmo modo em que buscamos relacioná-las às orientações promovidas pela mentora, visando a superação dos desafios e conflitos.

A primeira categoria diz respeito às necessidades formativas de caráter social, como quando uma das docentes solicitou ajuda para trabalhar com aspectos relacionados a violência escolar e sexualidade em sua turma. A segunda está pautada nas dificuldades relacionadas às proposições de cunho pedagógico/metodológico, visto que as professoras queriam receber orientações sobre os métodos de alfabetização e adaptação de atividades para inclusão. A terceira e última categoria está relacionada a questões referentes à identidade profissional, pois uma das docentes que desempenhava a função de acompanhante de aluno com deficiência, demonstrou dificuldades referentes à autonomia em sala de aula.

Diante das demandas, também identificamos as ações realizadas pela mentora para proporcionar o apoio necessário às iniciantes. Segundo Reali, Barros e Marini (2022), uma das características das mentoras do PHM era "dar o peixe", ou seja, seguir as orientações mais diretas para a descrição dos processos e a realização das atividades propostas. Outro modo de auxiliar os iniciantes era "ensinar a pescar", referindo-se às orientações indutivas. Braga *et al.* (2020) analisaram algumas associações relacionadas às abordagens realizadas por professores mentoras durante o processo de mentoria, sem a intenção de criar uma taxionomia entre elas. Segundo as autoras, os mentores costumavam repetir algumas abordagens denominadas como: diretiva, empática, inquiritiva, propositiva e inquiritiva-propositiva, como características de suas ações na docência.

Durante os encontros formativos foi possível percebermos que a mentora ora "dava o peixe" ora "ensinava a pescar", pois suas orientações oscilavam entre os modelos de projetos e as indagações sobre as práticas das professoras iniciantes, com o objetivo de incitar a reflexão. Assim, mediante as orientações, notamos que Clara, muitas vezes, optava pela abordagem diretiva e também, incitava a reflexão das iniciantes por meio de ações inquiritivas. Em vista disso, para relacionarmos as dificuldades formativas das docentes iniciantes às orientações realizadas pela mentora, faremos a análise inicialmente da **primeira categoria** denominada "necessidades formativas de caráter social".

Quanto às questões sociais, um dos relatos de destaque ocorridos durante os encontros foi apresentado por Beatriz. Nesse contexto, ela compartilhou com a mentora uma situação de violência escolar extrema, na qual um aluno de nove anos havia levado uma faca para a escola, com a intenção de causar danos físicos a um dos seus colegas. A docente, no entanto, demonstrou perplexidade e desorientação ao se deparar com essa situação, evidenciando sua

dificuldade com os burburinhos sobre aquele incidente. Podemos analisar, com mais ênfase, o seguinte relato:

> Uma das situações mais impactantes até hoje foi o menino que levou uma faca para a escola. **Ele estava com vários episódios de agressão, tanto com os colegas da escola quanto fora.** Inclusive, um dia antes, ele tinha jogado pedra em um homem, e o homem tinha jogado a pedra na cabeça dele, quase quebrou a cabeça dele. Estava lá só o buraco. Nesse dia, ele levou uma faca para a escola, disse que ia matar o coleguinha, e aí eu não soube como agir. [...] **Minha sorte foi que a menina, auxiliar de limpeza, pegou os meninos falando: "Fulano está com a faca na bolsa". Ela pegou a bolsa do menino, olhou e viu que a faca estava lá dentro; tirou a faca de dentro e disse ao ser humano: "Vai para sua casa. Você só volta aqui com seu pai!**" **Eu já estava toda atarefada [...], não soube o que fazer, na hora não me veio nada! Meu Deus do céu, como agir?** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 21/09/2022, grifos nossos).

Ao analisarmos o relato da professora, notamos que ela não conseguiu contornar aquela situação, pois se viu "encurralada" em meio à demonstração de violência explícita do aluno. Diante da fala de Beatriz, verificamos que o menino estava vivenciando uma sucessão de episódios violentos e, talvez aquela reação fosse uma forma de alertar aos demais sobre seu estado. Crianças que presenciam conflitos familiares, situações de violência física e psicológica podem apresentar comportamentos extremos, como o que foi relatado pela professora. Essas atitudes são inerentes às ações pedagógicas e acontecem também em outros espaços, sendo, pois, um mecanismo de reprodução que denuncia as condições de dominação e subordinação vivenciadas em alguns grupos sociais (Souza, 2008).

Para além do estado em que a criança se encontrava quando realizou tal atitude, ocorrências dessa natureza nos fazem refletir sobre os espaços em que os professores iniciantes são colocados para realizarem suas primeiras experiências profissionais. Segundo Vaillant e Marcelo (2012), a prática de enviar os professores iniciantes para as turmas mais complexas ainda é vista com frequência. Apesar da docência ser comparada à medicina quando se pensa em uma profissão que lida com o ser humano (Nóvoa, 2017), nenhum médico é colocado para liderar uma cirurgia cardíaca assim que se forma na profissão, mas muitos professores iniciantes ainda passam por momentos desafiadores que necessitam de conhecimentos experienciais, isso explica o porquê de Beatriz não conseguir agir no momento em que se deparou com a cena.

Essa situação reforça a necessidade de reconhecimento e valorização da profissão docente, visto que muitos professores enfrentam situações problemáticas, principalmente aqueles que estão nos primeiros anos de carreira. Devido a questões como essas, o

acompanhamento em programas de indução profissional se torna uma oportunidade de formação continuada para os professores recém-ingressos na profissão, pois promove reflexões e orientações pertinentes para a autoformação e reavaliação das práticas. Entretanto, é preciso evidenciar que situações tão delicadas como a relatada, transcendem a perspectiva de acompanhamento dos programas de mentoria e, como o assunto envolve a escola em sua totalidade, requer formação específica para que o trabalho seja abrangente.

Outro aspecto de destaque na narrativa de Beatriz é o fato de uma auxiliar de limpeza ter assumido uma intervenção eficaz na situação, demonstrando habilidade para contornar o problema. Essa atitude da funcionária reafirma o quanto situações como essas envolvem todos os profissionais que estão presentes no contexto escolar. De acordo com Passos *et al.* (2020), a colaboração entre docentes, gestores e demais funcionários é de extrema relevância para o desenvolvimento de ações dentro das escolas, uma vez que a partilha de conhecimentos, responsabilidades e decisões contribui para que os docentes reflitam, com mais ênfase, sobre suas práticas pedagógicas. Em sua fala, Beatriz evidencia que a paralisação vivenciada diante da situação conflituosa quando teve que recorrer ao auxílio de uma funcionária, a fez refletir sobre a melhor maneira de intervir quando acontecem episódios dessa natureza e de buscar conhecimentos necessários para trabalhar com esses assuntos, de cunho social em sua sala de aula.

No encontro em que a professora iniciante relatou esse episódio, a mentora havia pedido que as docentes falassem sobre suas realidades e os principais dilemas que enfrentavam até o momento. Quando Beatriz, visivelmente angustiada, dirigiu-se à mentora com a indagação "Meu Deus do céu, como agir?", essa expressão de desconforto provocou uma considerável reflexão sobre o episódio, extremamente complexo, vivenciado pela professora iniciante. Esta situação gerou uma mobilização efetiva por parte de Clara, a qual se empenhou pela busca de alternativas em apoio à colega que enfrentou um momento tão delicado em sua prática profissional. Em sua atuação, a mentora utilizou uma abordagem diretiva e, segundo Braga *et al.* (2020), diz respeito aos momentos em que os mentores direcionam atividades de forma mais específica, na tentativa de amenizar a angústia vivenciada pelos iniciantes em situações complexas.

Para orientar Beatriz, a mentora organizou as fotos do Projeto e explicou para as professoras iniciantes como desenvolver uma atividade relevante de prevenção à violência no contexto escolar:

> Você vai pedir um aluno para pegar uma folha de papel, vai cortando as folhas, assim, vocês estão conseguindo me ver? (Ela estava demonstrando na câmera como fazia o recorte da folha A4 para transformar em um elo de corrente). Corta os pedaços assim, você vai cortar vários pedacinhos desses. Como é um projeto sobre violência física e violência verbal você vai trabalhar questões da ajuda, do cuidado [...]. Em cada dia da semana você vai dar um papel para o aluno levar para casa e ele vai trazer de casa anotada uma ação que ele fez que foi boa [...]. Ele vai observar o comportamento dele em 24 horas, aí no início da aula a professora vai sentar com a rodinha e vai ouvir esses alunos falando do que eles fizeram, cada um vai falar o que fez "eu fiz isso para minha mãe, eu ajudei meu pai, minha vó [...]". Vai fazendo durante pelo menos umas duas semanas ou uma semana, pode ser de segunda a sexta; você vai pegar a argolinha e depois vai grampeando uma na outra, eu fiz pequenininho só para mostrar a vocês, mas vocês podem fazer maior e vão fazendo a corrente, o nome desse projeto é "Corrente do bem". Ao final desse projeto, o que o professor faz? Aqui, por exemplo, vocês estão vendo essa corrente grande? (Mostrou a foto no slide). Ela ficou tão grande que nós conseguimos atravessar a escola todinha (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 05/10/2022).

Clara, ao perceber que aquela situação complexa transcendia as orientações promovidas pelo Programa buscou trazer uma proposta de projeto que visava a prevenção da violência escolar. A atitude da mentora evidencia o quanto refletiu sobre essa questão e, com o objetivo de auxiliar Beatriz trouxe uma perspectiva de como trabalhar com o problema para que ele não surgisse novamente. Essa orientação diretiva mostra que Clara buscou oferecer subsídios que pudessem reduzir, de alguma forma, a angústia de Beatriz, pois ela necessitava de um apoio para tentar reagir, caso outra situação como aquela acontecesse (Braga *et al.*, 2020).

O projeto intitulado "Corrente do bem" visava a participação ativa dos alunos, buscando incentivar a realização de boas maneiras e como "recompensa" o compartilhamento dessas com os demais colegas no espaço escolar. A atitude da mentora em propor esse projeto nos leva a refletir o quanto as ações pedagógicas podem ser benéficas para a prevenção de situações conflituosas e, como ressalta Nóvoa (2019a), o professor não apenas instrui aos alunos, mas os formam quando compartilham conhecimentos essenciais para a constituição de seres humanos críticos e reflexivos. Assim, as aprendizagens só fazem sentido quando produzem mudanças significativas no ambiente escolar, por isso a formação continuada precisa estar atrelada à realidade dos docentes.

Quanto a ação da mentora, percebemos que seu acervo de experiências é vasto, pois conseguiu se recordar de um projeto que realizou há alguns anos e ainda apresentou registros fotográficos. A perspectiva de trocas de conhecimentos estimulada nos programas de mentoria visa, justamente, a percepção das demandas dos professores iniciantes e a orientação

para superar ou prevenir as situações conflituosas. Para que isso ocorra no CONSTRUDOC, os mentores precisam ter experiência na mesma etapa da Educação Básica lecionada pelos docentes iniciantes, para que as orientações sejam relevantes e promovam aprendizagens significativas.

Nessa mesma perspectiva, Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 84) reiteram que a experiência "[...] favorece a construção de um conhecimento situado – que é desenvolvido em função dos contextos de atuação e é acessado e utilizado como ferramentas de solução para os problemas". As experiências vivenciadas pelos mentores são indispensáveis para a orientação durante os encontros, pois os conhecimentos sobre a docência precisam ser compartilhados e os iniciantes devem refletir e analisar suas posturas diante dos desafios acometidos no cotidiano de seus espaços educativos.

A construção de aprendizagens foi uma evidência nos encontros, ali percebemos o quanto os programas de indução profissional são relevantes para a orientação e o acompanhamento dos professores iniciantes. As práticas de mentoria trabalhadas nos programas, são ações que podem acontecer dentro das comunidades de aprendizagem. A conceituação desse termo, de acordo com Souza e Reali (2020b), está relacionada às ações intencionais que visam a aprendizagem da docência pelos professores iniciantes e a reciprocidade na aquisição de conhecimentos que promove a continuidade da formação de todos os participantes.

Em relação à proposta da mentora, Beatriz sentiu que aquela iniciativa poderia surtir algum efeito em sua sala de aula, pois as crianças gostavam de partilhar suas vivências cotidianas. Analisamos a seguir o comentário que ela realizou assim que ouviu as orientações de Clara:

> Achei superinteressante, **acho que vai ser bastante motivador para que eles tenham sempre algo para trazer**; eles gostam muito disso, gostam muito de falar sobre eles, sobre a rotina deles e **eu acho que possa ser que dê bastante certo, vou implementar!** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 05/10/2022, grifos nossos).

Quando a professora iniciante ouviu a proposta da mentora, logo se prontificou a realizar o projeto, uma vez que segundo ela, as crianças gostavam muito de falar sobre suas próprias vivências e esse aspecto era fundamental para o desenvolvimento da atividade. Percebemos pelo relato, que Beatriz conseguiu realizar o movimento esperado para um processo formativo, pois demonstrou empenho em trabalhar com a atividade em sua turma. As trocas de conhecimentos e o trabalho colaborativo, promovidos pela mentoria fomentaram

a realização de práticas mais elaboradas que fossem relevantes para a superação dos desafios apresentados no cotidiano. A respeito disso, recordamos da fala de Clara quando diz que a formação proporcionada pelo Programa “vai tirar vocês daí”, de fato, as orientações da mentora fizeram com que Beatriz refletisse sobre a situação de seus alunos e concordasse em trabalhar com o assunto de forma dinâmica e contextualizada.

Diante da fala da professora iniciante, percebemos o quanto as ações de mentoria precisam estar relacionadas com a realidade de atuação do professor. De acordo com Imbernón (2010), o docente necessita ser protagonista de sua formação e não objeto dela, assim o professor recém-ingresso que se compromete com a própria formação consegue desenvolver-se profissionalmente, pois apenas as orientações dos mentores não bastam, é preciso que os docentes estejam abertos para repensarem sobre suas práticas e modificá-las, quando necessário.

O protagonismo assumido pela professora iniciante reafirma que a formação continuada promovida pelos programas de mentoria não está pautada unicamente no planejamento de conteúdos, os quais desconsideram o conhecimento dos professores, mas, na promoção de momentos reflexivos em que os próprios docentes veem a possibilidade de mudança em suas práticas, por meio das orientações e dos acompanhamentos realizados nos encontros.

Essa característica do CONSTRUDOC visa mobilizar os docentes para que possam analisar suas ações mediante o contexto de trabalho, sendo relevante para a mudança de conduta diante de situações conflituosas, uma vez que segundo Imbernón (2010, p. 57) “[...] a formação sobre situações problemáticas no contexto em que se produzem permite compartilhar evidências e informação e buscar soluções”. Quando Beatriz se mostra aberta para trabalhar com a prevenção da violência escolar mediante as orientações de Clara, percebemos que ela conseguiu realizar o processo de reflexão sobre sua realidade, pois analisou como os alunos iriam receber o projeto e se havia possibilidade de implementá-lo.

Portanto, o processo formativo pautado nas ações de mentoria visa à troca de conhecimentos por meio de orientações, reflexões e mudanças. Isso pressupõe que o acompanhamento formativo precisa estar atrelado às reais necessidades dos docentes iniciantes para que possam analisar, com criticidade, suas práticas e buscar o protagonismo em suas próprias formações. Diante disso, espera-se que as ações mais diretivas desenvolvidas pela mentora proporcione a construção de conhecimentos com vistas à autonomia das docentes iniciantes, pois essas orientações podem ser relevantes para o enfrentamento de muitas outras situações conflituosas.

Ainda dentro do espectro social, podemos analisar a demanda relacionada à sexualidade. Beatriz, em um dos encontros solicitou a mentora orientações sobre como abordar a temática com seus alunos, pois havia tentado de uma forma que as crianças se sentiram envergonhadas e ela não sabia mais o que fazer. Podemos visualizar o seu relato a seguir:

> **No mês de prevenção ao abuso sexual, participei de uma palestra e eles deram um livro muito legal para gente. Falei: "Vou levar para os meninos".** No momento do deleite, fiz uma rodinha e comecei a ler a historinha, que eu estava acostumada a fazer todos os dias, **mas os meninos não gostaram. Acharam que eu estava com "ousadia" e aí fiquei sem saber como abordar esse assunto, porque preciso abordá-lo e não estou conseguindo, uma vez que eles estão sempre falando sobre isso, fazendo desenhos dos órgãos genitais.** Estou vendo que existe sim a necessidade, só que eu não estou sabendo como abordar (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 21/09/2022, grifos nossos).

Em seu relato, Beatriz disse que participou de uma palestra sobre educação sexual, que foi distribuído um livro e ela achou interessante levá-lo para seus alunos. Diante dessa fala, percebemos que Beatriz tentou abordar o assunto com os meios disponíveis no momento, pois sua realidade como professora de classe multisseriada em uma escola do campo não lhe permitiu trocar conhecimentos com outros docentes, uma vez que se encontrava sozinha. Embora, quinzenalmente Beatriz participasse de uma reunião pedagógica com outros professores que partilhavam da mesma situação de trabalho que ela, discutiam situações genéricas sobre a atuação profissional, mas, cotidianamente a professora iniciante não possuía contato com os pares. Segundo Marcelo (2009b), os professores ainda continuam solitários em suas tarefas e têm apenas os alunos como testemunhas de sua atuação e, essas evidências se relacionam à situação de Beatriz, pois no momento da leitura as crianças sinalizaram que aquela não era a melhor forma de trabalhar a temática e essa reação fez com que a professora iniciante buscasse melhorias para suas práticas.

Ao relatar a situação, Beatriz pareceu muito angustiada, pois ela sabia da necessidade de trabalhar com esse assunto, mas a tentativa inicial de conversar com as crianças foi falha e isso pode ter a impedida de tentar outras vezes. O isolamento docente e a ausência de trocas de experiências no espaço escolar podem desencadear situações como essas, haja vista que nos primeiros anos de atuação, muitos professores trabalham mediante o ensaio-e-erro e por isso demandam acompanhamento necessário para que possam analisar os planejamentos, conforme a realidade da turma e refletir sobre suas práticas. Nesse sentido, a formação de

comunidades de aprendizagens torna-se essencial para que os professores iniciantes se sintam acolhidos e, sobretudo, tenham acesso às orientações.

Os programas de mentoria *online* são vistos como boas alternativas, principalmente para os professores que não dispõem de acompanhamento em seu ambiente de trabalho. A *internet* proporcionou uma série de transformações em diversos espaços, especialmente no ambiente escolar, que possibilitou a Educação *on-line*, uma das modalidades da Educação a Distância (EaD). Esse tipo de modalidade promove a construção de comunidades colaborativas em que professores de diversas realidades podem trocar conhecimentos entre si (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008). Dentro dessa perspectiva, os programas de formação puderam usufruir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), visando, sobretudo, a aproximação entre os docentes.

O CONSTRUDOC, por transcorrer em meio digital, foi uma das possibilidades encontradas por Beatriz para tentar superar esses conflitos, haja vista que para trabalhar com assuntos de cunho social, tornam-se necessárias orientações específicas que talvez não fossem encontradas em seu ambiente de trabalho. Em um trecho de sua fala, a iniciante relata que "[...] preciso abordá-lo [o assunto] e não estou conseguindo, uma vez que eles [os alunos] estão sempre falando sobre isso, fazendo desenhos dos órgãos genitais. [...]", nesse momento ela deixa explícito que realmente os seus alunos precisam de orientações sobre os assuntos, todavia, as tentativas para abordar a temática não foram exitosas. Essa situação evidencia que todos os profissionais de uma instituição escolar precisam de formação necessária para trabalharem com essa temática, uma vez que ações isoladas podem não surtir efeitos.

De acordo com Maia e Ribeiro (2011), a educação sexual na escola é um processo que exige planejamento das ações, tempos, objetivos e intencionalidades, por isso deve ser trabalhada na coletividade, haja vista que esse tipo de educação não deve se restringir apenas à contracepção ou informações relacionadas às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), mas precisa abranger o conhecimento do corpo, gênero, dos papéis sociais, entre outros. Dessa forma, para trabalhar com essas questões é preciso um plano de ação bem estabelecido para que as crianças possam, mediante a faixa etária, compreender sobre a temática de forma dinâmica e articulada com a realidade.

Nesse sentido, podemos abordar três pontos de análise: Inicialmente é preciso considerar a heterogeneidade da turma de Beatriz, visto que atua com crianças de diferentes faixas etárias, exigindo, assim, abordagens que sejam apropriadas e significativas para todos os estudantes. Em segundo lugar, é fundamental observar a perspectiva da professora, acreditando que a utilização de um livro durante o momento de deleite seria suficiente para

promover o entendimento sobre educação sexual. Essa abordagem, no entanto, resultou na resistência das crianças em relação ao tema, contrapondo-se aos princípios teóricos propostos por Maia e Ribeiro (2011), os quais enfatizam a necessidade de ações integradas, capazes de envolver toda a escola para abordar a educação sexual de forma eficaz. Por fim, percebemos que, diante da tentativa frustrada e do desconforto em abordar a temática com seus alunos, a professora buscou alternativas relacionadas à sua própria formação, visando expandir seus horizontes em relação ao ensino da educação sexual. Esse processo ilustra a importância do desenvolvimento profissional contínuo para lidar com questões complexas como essa em contexto escolar.

A mentora, ao perceber a preocupação de Beatriz, agiu de forma inquiritiva ao refletir acerca do trabalho relacionado à educação sexual na escola; além dessa abordagem, Clara também foi diretiva ao orientar as professoras iniciantes a trabalharem com a temática em parceria com outros órgãos de forma positiva, pois esse é um elemento intrínseco ao ser humano e precisa ser abordado com frequência no ambiente escolar, principalmente para promover conhecimentos efetivos que possam contribuir para o combate ao abuso sexual (Braga *et al*., 2020), como podemos observar na fala a seguir:

> **Trabalhar com sexualidade é trabalhar com parceria, porque quando a gente trabalha, muitas vezes sozinhos dentro da escola, nós somos penalizadas**: "Ah, está falando sobre isso, ah, está falando sobre aquilo", como se a gente não fosse autorizada a falar sobre sexualidade e quando a gente é autorizada, é para falar sobre doenças sexualmente transmissíveis, associando a sexualidade à morte, ao medo... Coisas ruins relacionadas à palavra sexualidade, não como algo positivo que acontece com a gente. Os pais não deixam, os alunos acham que é errado, que não pode falar porque sexualidade é errada. **Por isso eu trouxe a questão da Polícia Militar, os Postos de Saúde, o Centro de Referência da Mulher, o Conselho Tutelar, as Universidades, as academias e os enfermeiros, porque para falar da sexualidade, primeiro é preciso fazer um encontro com esse corpo, porque dentro desse corpo há uma sexualidade** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 05/10/2022, grifos nossos).

Em sua fala, a mentora demonstra que a educação sexual deve ser trabalhada em conjunto, essencialmente porque a presença de outros grupos pode proporcionar a segurança necessária para adentrar em assuntos mais específicos, como o abuso sexual. Outra questão relevante que remete à necessidade de trabalhar na coletividade, é o fato de que esse assunto atinge dimensões tão complexas que apenas a ação docente não é suficiente, pois envolve a concepção dos pais e responsáveis, por isso essa temática extrapola as orientações da

mentoria por ser este um trabalho que deve ser realizado com toda a comunidade escolar.

Outro ponto alto da fala de Clara está na compreensão da sexualidade como algo próprio do ser humano e não apenas associado às doenças e morte, por isso é preciso compreender o corpo como um todo. Nesse sentido, ela orienta as iniciantes a abordarem a temática, primeiramente, pelo conhecimento do corpo, ressaltando as diferenças e semelhanças, entre outros aspectos preponderantes para o desenvolvimento desse trabalho. Além disso, também está implícito que a educação sexual perpassa pelas questões de gênero, sendo fundamental proporcionar discussões acerca dos papéis sociais que homens e mulheres desenvolvem, como a desigualdade entre gênero, as relações de poder, a diversidade sexual, entre outros.

De acordo com Madureira e Branco (2015), é preciso combater qualquer tipo de discriminação dentro dos espaços escolares, principalmente relacionados à diversidade sexual, uma vez que mediante ao estado laico, a escola pública tem o compromisso de promover o acolhimento a todos, considerando as suas diversidades. Assim sendo, a sexualidade perpassa por muitas nuances, as quais asseveram quão essencial é que todas essas questões sejam trabalhadas no contexto escolar, de forma que as crianças compreendam a necessidade de conviver e respeitar as diferenças.

Devido à sua experiência na Educação Básica, Clara compreende que falar sobre os corpos e as diferenças entre eles é o ponto de partida para se trabalhar a educação sexual com as crianças. Por meio dessas orientações percebemos o quanto ela deixa evidente que as ações de mentoria não são tarefas fáceis, estas exigem conhecimento experiencial e habilidades específicas para o acompanhamento formativo. A atitude da mentora reitera que apenas a experiência não basta, é preciso saber como trabalhar visando às necessidades formativas dos docentes iniciantes, isso porque a situação de Beatriz, além de toda a complexidade, demandava uma resposta imediata, situação que a deixou angustiada (Souza; Reali, 2020b).

Assim, para que a iniciante pudesse discutir essa temática o quanto antes com seus alunos, a mentora sugeriu que ela buscasse o apoio de outras instituições para a realização de um trabalho coletivo, pois como salientam Maia e Ribeiro (2011), para implementar um programa de educação sexual na escola é preciso a formação de um grupo que envolva: professores, coordenadores, diretores, funcionários, entre outros para os debates e discussões acerca da temática. No caso da professora Beatriz, a mentora sugeriu a participação de grupos específicos como: Polícia Militar, Conselho Tutelar, enfermeiros, entre outros.

Ao ouvir as indicações de Clara, Beatriz sentiu-se motivada em convidar outros grupos para discutir essa temática com os alunos, pois anteriormente ela havia solicitado a

presença dos profissionais da saúde para explicar às crianças a importância de preservar a saúde bucal e esta foi uma atitude assertiva, segundo ela, como podemos analisar em seu relato:

> Achei bastante interessante a questão das parcerias, inclusive já fiz com o pessoal da Saúde, **eu acho que vou tentar entrar em contato com o pessoal do Conselho Tutelar, que vai ser bastante interessante e viável também, porque vejo muita necessidade da comunidade, como falei. Acho que é isso, a gente vai se construindo a partir dessas vivências** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 05/10/2022, grifo nosso).

O relato de Beatriz deixa evidente, mais uma vez, que ela estava aberta à formação e percebeu o quanto as colaborações poderiam ser relevantes, principalmente porque ela havia desenvolvido um projeto com os profissionais da saúde e pensou em convidar os conselheiros tutelares para um momento com seus alunos. As orientações de Clara a respeito do trabalho com essa temática contribuíram para a ampliação do olhar de Beatriz, assim como foi relevante para o amadurecimento dela como docente, uma vez que por meio das trocas de conhecimentos, ela refletiu sobre a própria atuação e compreendeu que um tema tão específico como a educação sexual não pode ser trabalhado com ações isoladas, mas necessita de planejamento e organização do trabalho pedagógico. A mentora sugeriu a Beatriz buscar ajuda de outros órgãos para auxiliá-la no trabalho com as crianças, todavia, apesar da presença de profissionais distintos em momentos específicos, a iniciante ressalta o quanto sente a falta de outros docentes e da comunidade escolar, pois para possibilitar uma educação de qualidade é preciso de muitas mãos e ela, por estar sem a companhia dos pares, precisa, mais do que nunca, da colaboração efetiva dos pais e responsáveis.

Segundo Nóvoa (2017), não é possível estabelecer alicerces em ambientes instáveis, como fora mencionado, por isso a presença dos demais profissionais, funcionários e comunidade é de grande valia, para que o ambiente escolar seja um espaço de colaboração e aprendizagem mútua. Devido a essa questão, assuntos de natureza social como: violência, sexualidade, trabalho infantil, entre outros, precisam da participação de toda a comunidade escolar nas discussões e orientações adotadas.

Essas questões evidenciam o quanto as orientações e trocas de conhecimentos, promovidos pelos programas de mentoria, por mais efetivos que sejam, apresentam situações que envolvem a escola como um todo e, para tanto, faz-se necessário que esses assuntos sejam enfatizados e discutidos com o auxílio da comunidade escolar. De acordo com Passos *et al.*

(2020), a colaboração de outros profissionais que atuam nos espaços escolares é indispensável à prática de todos os docentes, mais especificamente para o professor iniciante que precisa vivenciar um processo de socialização com os demais. Entretanto, observamos que o caso de Beatriz é complexo, apesar das orientações recebidas durante os encontros formativos, carecendo, portanto, de maior aprofundamento a respeito dessas situações, as quais ensejam por ações articuladas e a participação de todos os que se encontram inseridos no contexto escolar.

As demandas sociais relatadas pela professora iniciante mobilizaram ações efetivas da mentora, que utilizou de sua experiência para conduzir as docentes, na medida do possível, em um movimento de superação dos desafios postos no cotidiano escolar. Essa parceria entre as professoras experientes e iniciantes no Programa de Mentoria, fez com que a formação acontecesse continuamente por meio da confiança estabelecida, do estreitamento dos laços em cada encontro e do reconhecimento da mentora como uma pessoa que, diante de sua vasta experiência, poderia contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas.

A **segunda categoria** de análise diz respeito às proposições de cunho pedagógico/metodológico e foram solicitadas pelas professoras iniciantes, como estratégias que facilitassem o ensino. A primeira delas é referente aos métodos de alfabetização, uma das necessidades formativas também apresentadas pela professora Beatriz, que viu na mentoria a possibilidade de encontrar orientações relevantes para descomplicar o processo de ensino da leitura e da escrita. No primeiro encontro, assim que Clara indagou às professoras sobre suas maiores dificuldades, Beatriz externou a sua preocupação com seus alunos, conforme relato:

> A maioria dos meninos não está alfabetizada. **E aí eu, enquanto licenciada em Ciências da Natureza, como fazer esse processo já que eu não possuo a formação para tanto? A prefeitura disponibiliza vários cursos e várias formações na área, traz bastante pessoal. E, nessas formações eles trazem bastante material de apoio que ajuda a gente; e aí, estou descobrindo o mundo novo que é a Pedagogia** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 07/09/2022, grifo nosso).

Percebemos o quanto a professora Beatriz se sente incomodada com o fato de, apesar de ter uma licenciatura, não possuir os conhecimentos necessários para conduzir o processo de alfabetização, que é complexo e demanda estratégias específicas. Segundo a perspectiva de Nóvoa e Alvim (2022), todo professor precisa construir conhecimentos pedagógicos que transcendam os conhecimentos específicos de sua área. Todavia, o caso de Beatriz é singular, haja vista que durante a graduação em Ciências da Natureza ela não teve contato direto com

os conhecimentos a respeito da alfabetização e do letramento, afinal, as disciplinas que englobam esses conteúdos são próprias do curso de Pedagogia.

Outra questão relevante que nos faz refletir sobre essa demanda é a precarização da profissão docente. Além de a professora iniciante ser alocada em uma turma multisseriada que atende crianças do maternal ao quarto ano do Ensino Fundamental, ela não tem a formação inicial necessária para desenvolver um trabalho efetivo naquela turma, pois a licenciatura em Ciências da Natureza possibilita a formação aprofundada em uma disciplina específica e, para atuar nesse contexto, é exigido a graduação em Pedagogia. Essa situação reforça, ainda mais, a visão da docência como uma profissão desvalorizada diante da sociedade. A desprofissionalização, segundo Nóvoa (2017), manifesta-se, em muitos casos, a partir dos níveis salariais baixos, condições estruturais das escolas, demandas de trabalho, entre outros aspectos. Todas essas questões, incluindo a situação de Beatriz, contribuem para o desprestígio da profissão.

Apesar dessa situação conflitante, dentro de suas condições Beatriz buscou algumas alternativas para enfrentar esse desafio; podemos observar em sua fala quando destaca que a prefeitura promovia formações e ela participava ativamente, com o objetivo de construir conhecimentos necessários para orientar as suas ações. Quando a iniciante diz: "[...] E, nessas formações eles trazem bastante material de apoio que ajuda a gente [...]", percebemos que os momentos formativos direcionados aos docentes acontecem verticalmente. A entrega de materiais para enriquecer a prática é interessante, mas, além disso, é preciso que os docentes analisem suas ações e por meio de orientações específicas, aprendam a ensinar.

Essa conduta formativa é conhecida como *"standard"* que, segundo Imbernón (2010) está relacionada a uma formação que busca solucionar os problemas de forma genérica, por meio do treinamento dos professores. Todavia, compreendemos que apenas a aquisição de técnicas superficiais não contribui para a mudança nos espaços escolares se não houver espaço para momentos reflexivos e a troca de experiências. De acordo com Imbernón (2010, p. 77) a formação continuada do professor "[...] passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros". Essa perspectiva de formação vê o sujeito como construtor de sua própria prática, o que demanda uma reflexão crítica e permanente sobre as ações cotidianas.

Os programas de mentoria, como o CONSTRUDOC, visam proporcionar aprendizagens de forma horizontalizada em meio às trocas de experiências entre os docentes que estão em diferentes fases da carreira. Essa proposta formativa não é pautada apenas na

inserção do professor iniciante nos espaços escolares, mas no desenvolvimento profissional de todos os participantes. A formação continuada proposta pelo Programa não se apoia em pressupostos quantitativos, mas tenciona, sobretudo, promover interações significativas que sejam relevantes para as práticas docentes.

Em vista disso, a busca de Beatriz por uma formação mediada pelas trocas de experiências deixa evidente que os momentos formativos proporcionados pela prefeitura, apesar de serem relevantes, assumem uma concepção muito generalista e não direcionam as discussões para as demandas cotidianas de cada docente, por isso é indispensável o acompanhamento profissional, uma vez que as interações com os docentes mais experientes auxiliam os recém-ingressos a se estabelecerem na profissão e se desenvolverem continuamente ao longo da carreira.

Diante da dificuldade externada pela professora iniciante no encontro, Clara buscou auxiliá-la da melhor forma. Uma de suas ações foi a seleção e o encaminhamento de materiais didáticos, como evidencia sua fala abaixo:

> Diante da demanda que era a questão da alfabetização, demandas que você tem desses alunos com dificuldade de aprendizagem, que não sabem ler, são copistas e que não conseguem avançar na leitura e na escrita, **a gente precisa de um olhar mais diferenciado para esses alunos** [...] eu joguei o material lá no grupo [...] (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 07/09/2022, grifo nosso).

A mentora enfatizou o olhar diferenciado que as docentes precisam ter para com os alunos que possuem dificuldades no processo de alfabetização e letramento. De acordo com Ferreiro (2011), o desenvolvimento da leitura e escrita começa muito antes das crianças adentrarem o meio escolar, uma vez que inseridas em um espaço favorecedor, muitas conseguem apreender o sistema de escrita com facilidade. Entretanto, a aprendizagem não ocorre da mesma forma com todas as crianças e algumas precisam de um olhar mais cuidadoso para se desenvolverem, haja vista que o processo de aquisição do código escrito é construtivo e a informação sistematizada oferecida pela escola é apenas um dos canais.

O processo de alfabetizar é complexo e exige dos docentes maior empenho para formular estratégias de ensino. Os encontros de mentoria foram pertinentes para que as professoras tivessem acesso aos modos de alfabetizar. A atitude da mentora em selecionar e enviar propostas de atividades foi relevante, mas não podemos desconsiderar os processos formativos que ocorrem nos espaços destinados à Graduação e Pós-Graduação. Apesar de Clara encaminhar os materiais para as professoras iniciantes no grupo de *WhatsApp*, não

houve um momento específico para discutir sobre essas propostas e trabalhar com o desenvolvimento de um plano de aula ou sequência didática.

Ao considerarmos a realidade da professora Beatriz, apenas os materiais disponibilizados podem não ser suficientes para que ela desenvolva os métodos de alfabetização com efetividade em sua turma, visto que há a necessidade de um estudo mais intenso, que lhe permita construir conhecimentos fundamentais para uma prática mais consistente e elaborada. Segundo os pressupostos abordados por Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 87) "[...] os professores iniciantes necessitam ser estimulados a examinar suas crenças sobre o ensino e o aprender a ensinar [...]", os encontros formativos promovidos pelos programas de mentoria podem ser relevantes no atendimento a essas questões, mas é preciso, inicialmente, que os professores possuam uma base de conhecimentos, minimamente consolidada.

A **segunda demanda** presente nessa subcategoria que engloba as necessidades formativas de caráter pedagógico/metodológico está relacionada à adaptação de atividades para o trabalho com crianças que apresentam alguma deficiência. Uma demanda específica da professora Talita que, apesar de possuir a graduação em Pedagogia, no período que transcorreu o Programa estava como auxiliar de uma criança com deficiência visual. Em um dos encontros ela externou essa dificuldade à mentora, como podemos analisar em sua fala a seguir:

> **Minha realidade, o que eu tenho mais dificuldade é o processo de adaptação de atividades por estar com uma criança deficiente visual**, mas no contexto, a pró [regente da turma] ela trabalha muito com materiais e o lúdico, com objetos, materiais concretos, jogos [...]. Aí dá para a gente conseguir agrupar as atividades e colocar também o aluno para fazer junto, então em relação à atividade eu tenho mais dificuldades para adaptar (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 07/09/2022, grifo nosso).

A dificuldade de Talita está pautada nos processos de inclusão das crianças que deveriam ser prioridade nos ambientes escolares, de acordo com a LDBEN (Brasil, 1996). Observamos que em muitos espaços há o princípio da educação inclusiva, por meio dos processos integrativos, mas ainda é necessário que ocorram discussões acerca da integração como ponte para obter a inclusão. A ideia de integração, de acordo com Sanches e Teodoro (2006), surgiu na década de 1960 com o objetivo de possibilitar o acesso de pessoas com deficiências em salas de aula regulares, todavia, a perspectiva de educação inclusiva discutida

com mais ênfase na década de 1990, está pautada na aprendizagem coletiva, sem nenhum tipo de distinção.

Em vista disso, para que a educação seja inclusiva nos ambientes escolares é imprescindível o uso de atividades adaptadas para que os alunos com deficiência possam usufruir dos mesmos conhecimentos dos demais. Como acompanhante de um aluno com deficiência, Talita sentiu a necessidade de incluir efetivamente aquele aluno nas atividades e, apesar de a professora regente trabalhar com muitos materiais lúdicos, Talita ainda sentia dificuldades para adaptá-los, por isso enxergou na mentoria a possibilidade de orientação para a melhoria de suas ações.

Sobre os benefícios do Programa de Mentoria em questão, Cruz, Carvalho e Coelho (2022, p. 202) ressaltam que essa iniciativa "[...] pode se configurar como uma importante oportunidade para fomentar a formação continuada de professores/as, particularmente, no início de sua carreira". Os encontros formativos podem ser efetivos para a promoção de aprendizagens sobre a docência, sendo relevantes para a continuidade formativa dos professores iniciantes. A demanda de Talita evidencia que, além dos professores atuantes em sala de aula, os demais profissionais de apoio também precisam passar por uma formação que promova a construção de conhecimentos necessários para a inclusão, haja vista que esse processo é complexo e demanda muitas ações além da simples integração da criança com deficiência em sala de aula regular.

Ao ouvir a demanda metodológica de Talita, Clara buscou meios propulsores de reflexões acerca da inclusão de crianças com deficiência. A ação da mentora revela o quanto ela enxerga a inclusão como assunto que exige uma discussão mais aprofundada, por isso separou um encontro somente para trabalhar sobre a temática em questão. Para essa orientação Clara utilizou a abordagem inquiritiva-propositiva, pois questionou as concepções das iniciantes quanto ao assunto, além de sugerir modelos de atividades adaptadas e encaminhá-las via *WhatsApp* (Braga *et al.*, 2020).

No encontro em questão a mentora projetou um curta-metragem animado[5], abordando a temática de forma reflexiva; o curta retratava a amizade de uma menina com um garotinho que possuía paralisia cerebral, o desfecho emocionante da história provoca reflexões profundas acerca da inclusão e de como ela pode impactar positivamente a vida das pessoas. Antes de projetar o vídeo para as professoras iniciantes, Clara deixou evidente o quanto as demandas foram relevantes na orientação de suas ações no Programa:

[5] Cordas – Cuerdas. Informações disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=MF19PqxSnps

> [...] **nesse vídeo eu enxerguei muito da Talita esse ano, nesse processo de mentoria, [...] enxerguei muito a Beatriz.** Então essa menininha aí [do vídeo] ela me faz lembrar de vocês duas e dos momentos de fala de vocês, vocês vão entender porquê! **Toda vez que eu vejo esse vídeo é inevitável não ficar emocionada** [...] (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 14/12/2022, grifos nossos).

Em sua fala, Clara diz que enxergou Talita e Beatriz nos personagens do curta, por isso sentiu que poderia auxiliá-las de alguma forma ao promover aquela discussão. A atitude da mentora em planejar os momentos reflexivos com base nos relatos das situações e demandas das professoras iniciantes, fez com que as interações fossem relevantes, uma vez que a formação continuada, promovida pelos programas de mentoria, precisa estar atrelada à realidade profissional, permitindo que os professores analisem com mais criticidade suas ações (UESB, 2022b).

As interações e as trocas de conhecimentos ocorridas nos encontros de mentoria são essenciais para que os professores iniciantes realizem o processo de autoformação, essencialmente porque um dos objetivos principais do CONSTRUDOC é estimular momentos reflexivos que possibilitem pensar à docência (UESB, 2022b). Nóvoa (2009) ressalta que toda formação precisa incitar a reflexão e a autorreflexão, pois os professores precisam avaliar suas práticas não apenas por meio de matrizes científicas, mas a partir de referências pessoais. Desse modo, os encontros formativos visavam, sobretudo, a construção de conhecimentos favoráveis ao pensar a profissão sob a ótica reflexiva.

Em meio às discussões sobre o curta metragem foi possível perceber o quanto as professoras iniciantes ficaram comovidas com a história. Elas relacionaram a mensagem do vídeo às suas realidades, principalmente Talita que estava com dificuldades na adaptação de atividades. Momentos como esses são imprescindíveis para a formação continuada das professoras iniciantes, pois segundo Imbernón (2010, p. 107), "[...] a formação deve ser mais atitudinal no seu processo e na sua metodologia, permitindo mostrar as diferentes emoções, a fim de que os professores melhorem a comunicação, convivam nas instituições educacionais e transmitam essa educação aos alunos". A formação reflexiva possibilita aos docentes pensarem com mais profundidade em suas práticas e tem o propósito de incitar processos de autoformação que contribuam, efetivamente, para que esses professores transmitam os conhecimentos aos seus alunos com mais segurança e destreza.

Ao deixar que as próprias docentes analisassem os aspectos emocionais que foram transmitidos pelo vídeo, a mentora proporcionou um momento de autoavaliação, uma vez que

as professoras conseguiram refletir e relacionar a mensagem passada pelo curta-metragem com a realidade vivenciada por elas. Em uma das falas, Talita externou a sua compreensão sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência e destacou a experiência que teve na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na medida em que deixou evidente o quanto o vídeo lhe proporcionou reflexões profundas, como podemos analisar a seguir:

> Eu sempre falo que não existe criança que não aprende. O deficiente é visto como aquele que não sabe de nada e não vai aprender nada. **Nossa prática do dia a dia a gente vê que não é isso, o deficiente aprende, [...] encanta também. Como é bonito a gente ver, [...] trabalhar com crianças assim e ver que elas estão evoluindo! O crescimento delas é um processo que eu acho muito lindo.** Já trabalhei na APAE com várias outras deficiências juntas, cada dia era um dia diferente [...], como é bonito Maria ajudar do jeito dela dando pequenos passos com a corda! Aquele processo para ajudar a levantar a perna trabalhando foi a maneira que ela achou de interagir com ele, é muito linda, gostei muito do vídeo (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 14/12/2022, grifo nosso).

A professora diz que em sua prática consegue perceber o quanto as crianças com deficiência aprendem e evoluem no processo de construção das aprendizagens, assim como as demais crianças e que isso a deixa muito feliz. Percebemos na fala de Talita que ela possui experiências na área da inclusão, mas sua intencionalidade em participar do Programa está pautada justamente na adaptação de atividades, isso evidencia que ela busca por melhorias em suas práticas, visto que a formação precisa ser constante na vida profissional de todos os docentes (Nóvoa; Alvim, 2022).

A atitude da mentora em promover o momento reflexivo com as professoras iniciantes revela os principais propósitos formativos do CONSTRUDOC (UESB, 2022b). De acordo com Reali, Barros e Marini (2022), os programas de mentoria visam apoiar aos professores iniciantes em suas práticas e socializá-los na cultura da escola, do mesmo modo em que possuem o objetivo de minimizar as possíveis limitações encontradas no processo inicial da formação profissional. Em vista disso, as discussões geradas em torno do vídeo sobre inclusão foram relevantes para que as professoras pudessem analisar suas bases de conhecimento e nas interações repensaram suas ações.

Ao compartilhar suas experiências e dificuldades com as professoras, Talita se mostrou disposta a passar por esse processo formativo, dado que as interações proporcionaram momentos de intensas reflexões e trocas de conhecimentos. Essa atitude remete à necessidade de um movimento de instrução que parte do próprio docente e a

professora iniciante demonstrou durante os encontros que a partilha de conhecimentos e o apoio da mentora foram relevantes para que ela pudesse refletir sobre suas dificuldades.

A demanda trazida pela professora Talita está intimamente relacionada a outra questão que lhe incomodava em sua prática como acompanhante de uma criança com deficiência visual. A professora externou em um dos encontros que não possuía autonomia para pensar as atividades e adaptá-las, com vistas às necessidades de seu aluno, pois a professora regente da turma apenas entregava a proposta para ela no dia da aula. Essa demanda específica se faz presente na **terceira e última categoria** dessa análise, que está relacionada às questões referentes a identidade profissional.

A professora Talita concluiu o curso de Pedagogia e, no momento da pesquisa estava realizando uma Pós-Graduação em Psicopedagogia com ênfase na Educação Inclusiva. Todavia, apesar de sua formação, estava atuando como profissional de apoio escolar, pois havia ingressado nessa função por meio de um Processo Seletivo Simplificado sob Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), que aconteceu no Distrito em que residia.

A função assumida por Talita foi implementada no âmbito educacional devido a necessidade de incluir os estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, para isso era indispensável a presença de um profissional que desenvolvesse essa função, segundo os pressupostos mencionados no Artigo 1º, inciso XVIII da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, implementada em 2015:

> Art.1 – XVIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

De acordo com a referida Lei, todo estudante com deficiência precisa do auxílio de um profissional que promova o bem-estar físico e emocional dentro dos espaços escolares. Entretanto, em nenhum momento é estabelecido uma formação específica para as pessoas que desenvolvem essa função, o que contribui para a desvalorização profissional desses indivíduos. Em meio a essa problemática, no ano 2021 foi aprovado o Projeto de Lei nº 3.205 - A que visa alterar o Art. 28, parágrafo 3º da LBI, com o objetivo de exigir a formação, preferencialmente em nível superior, que esteja vinculado ao nível de complexidade do atendimento realizado pelo profissional de apoio escolar (Brasil, 2021). Apesar de o texto ter sido aprovado pelo Senado Federal, ainda não está em pleno vigor.

A Lei especifica as atribuições do profissional de apoio como um “cuidador”, não dispondo em nenhuma instância a necessidade de sua participação nos momentos de planejamento curricular, diferente dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que precisam estabelecer diálogos com os docentes das classes regulares, a fim de construírem estratégias para a inclusão (Brasil, 2009). A ausência de articulação entre os professores regentes e os profissionais de apoio pode proporcionar apenas a integração dos alunos com deficiência, uma vez que para alcançar a inclusão é preciso o desenvolvimento de um trabalho coletivo, que envolva todos os profissionais destinados a esse fim.

Apesar de a LBI nomear esses funcionários de “profissionais de apoio”, a não existência de uma lei específica para regulamentar a profissão possibilita o reconhecimento por várias nomenclaturas, tais como: auxiliar, acompanhante, monitor, entre outros. Nesse estudo, reconhecemos Talita tanto como acompanhante quanto professora iniciante, pois apesar de desenvolver uma função que não exige formação específica, ela possui graduação e no momento da pesquisa estava prestes a concluir a Pós-Graduação.

Além das questões que envolvem a nomenclatura desses profissionais, é perceptível que dentro da sala de aula naturalmente existe uma hierarquia e, de acordo com a LDBEN apenas ao professor é delegado a função de ensinar (Brasil, 1996) e isso reforça, ainda mais, a visão dos acompanhantes como cuidadores. Em meio a essa dicotomia, visualizamos que mesmo se o profissional de apoio tiver uma formação específica para desenvolver um trabalho mais elaborado, a ele não é permitido, haja vista que nenhum documento se refere a esse profissional como um segundo professor da classe (Ferreira, 2019).

Talita buscou no programa de mentoria conhecimentos que a possibilitassem, dentro das limitações do seu cargo, a promoção de aprendizagens visando o desenvolvimento intelectual da criança que auxiliava. A ausência de autonomia desses profissionais pode ser explicada pelas características impostas a essa função, pois os professores possuem liberdade para realizarem os planejamentos das aulas e os auxiliares apenas os “ajudam” no desenvolvimento dessas atividades, sem a devida participação na elaboração das propostas. No primeiro encontro Talita externou sua demanda, conforme explicitado a seguir:

> A pró [professora regente da turma] planeja, mas a maioria das vezes, **eu só tenho contato com essas atividades no momento em que ela vai aplicar,** aí fica um pouco difícil. **Até que tenho horários que eu nem adapto, eu tenho que orientar para ele [o aluno] fazer de um jeito que ele consiga assimilar** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 07/09/2022, grifos nosso).

Percebemos na fala de Talita um sentimento de angústia, justamente porque o próprio contexto escolar não contribui para a inclusão da criança, haja vista que se houvesse uma preocupação real com a participação ativa do aluno na sala de aula, as atividades seriam adaptadas durante o planejamento. A LBI ressalta que a função dos profissionais de apoio é pautada apenas no acompanhamento dos alunos com deficiência em suas necessidades educacionais, contudo, é notório que Talita tenta, de um jeito "improvisado", incluir a criança no desenvolvimento das propostas trazidas pela professora regente porque não há espaço para o planejamento coletivo.

Essa ausência de diálogo entre a acompanhante e a professora regente ocasiona a não inclusão da criança, como pode ser visto no relato de Talita ao dizer que: "[...] Até que tenho horários que eu nem adapto, eu tenho que orientar para ele [o aluno] fazer de um jeito que ele consiga assimilar". De acordo com Sanches e Teodoro (2006), a perspectiva de integração visa somente à presença física dos alunos com deficiência no ensino regular, nessa situação relatada por Talita percebemos claramente a perspectiva de integração, pois a criança está na sala de aula, mas é excluída das propostas de atividades direcionadas à turma, visto que a docente apenas entrega a atividade nas mãos da acompanhante e ela precisa pensar rapidamente em estratégias para tentar adaptar, exercendo uma função que pela Lei não é incumbência dela.

Devido a não regulamentação da profissão de apoio escolar, não existem propostas formativas para os sujeitos que desenvolvem esse trabalho, pois considera-se que tão-somente os docentes necessitam da continuidade formativa, todavia, é esperado que o profissional de apoio escolar atuasse junto com o professor, como uma espécie de auxiliador (Ferreira, 2019), mas para que isso aconteça é preciso que ambos construam conhecimentos para o desenvolvimento da inclusão na sala de aula e não apenas a integração dos alunos.

Essas questões despontam no questionamento relacionado à identidade profissional. O "não lugar"[6] profissional ocupado por Talita, entendido como ausência de relação identitária com a função que exerce, evidencia que apesar de possuir formação na área da Educação, ela não pode desenvolver um trabalho pedagógico específico com a criança que acompanha, visto que a sua função não a permite. Contudo, por muitas vezes, percebemos que Talita assume atribuições da docente responsável pela turma, mas ainda assim, não é reconhecida como uma

[6] A utilização do termo "não lugar" está pautada nos estudos de Jesus (2021) que, apesar de não se referir especificamente aos profissionais de apoio escolar, traz uma discussão que se aproxima da realidade vivenciada pela professora iniciante.

professora, pois esse lugar profissional está ocupado. Notamos ainda seu anseio por mais autonomia, que pode ser definida pela participação no planejamento curricular e, nesse contexto, estabelecer diálogos com a professora regente.

A necessidade do reconhecimento identitário surge devido às relações de poder que emergem do contexto escolar. Isso nos leva a resgatar a discussão de Jesus (2021) quando faz referência aos auxiliares que estão presentes nas salas de aula da Educação Infantil, principalmente em creches. Esses funcionários desenvolvem a função de cuidadores das crianças presentes na classe, mas se sentem como docentes da turma, apesar de não ocuparem esse lugar. A pesquisa dessa autora não abrange os acompanhantes de alunos com deficiência, mas percebemos que esses profissionais, assim como os auxiliares de classe, compreendem a presença de uma hierarquia dentro da sala de aula. Os professores conquistaram o respaldo legal para o exercício da profissão e são vistos como a autoridade dentro das salas de aula enquanto os auxiliares e acompanhantes, mesmo com formação específica para trabalharem na área da Educação, não podem assumir as incumbências de um docente (Jesus, 2021). Nesse sentido, a busca por autonomia deixa evidente que existe um conflito de identidade, pois apesar de estarem presente durante as aulas e participarem ativamente do exercício da docência, os auxiliares e acompanhantes não são reconhecidos como professores.

Apesar dos aspectos limitadores de suas práticas, Talita enxergou no Programa de Mentoria uma alternativa para dar continuidade ao seu processo formativo e, consequentemente, à sua formação como pessoa, dado que as trocas de experiências e reflexões podem contribuir tanto para o desenvolvimento pessoal quanto profissional. Segundo Ferreira (2017, p. 81) “[...] o desenvolvimento profissional envolve o desenvolvimento pessoal, a profissionalização e a socialização do professor [...]”, esses pressupostos reiteram que muitos aspectos relacionados à vida pessoal incidem no profissional, haja vista que essas esferas estão inter-relacionadas. Sendo assim, a atitude da iniciante em buscar pela formação continuada em um espaço de relações horizontalizadas, evidencia o quanto ela almeja por conhecimentos que sejam significativos e contribuam para o seu desenvolvimento como indivíduo e também como docente.

Diante dessa demanda, a mentora buscou trabalhar com uma abordagem inquiritiva-propositiva (Braga *et al*., 2020), pois percebeu que as professoras iniciantes precisavam refletir sobre essas questões tão recorrentes no espaço escolar. Para que essa demanda fosse discutida, a mentora solicitou que as docentes realizassem a leitura do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” do teórico Paulo Freire e apresentassem os principais tópicos.

No encontro reservado para a discussão do livro, cada participante ficou responsável por um capítulo e, a todo o momento Clara buscava direcionar a discussão para as questões relacionadas à autonomia profissional, como podemos analisar em sua fala a seguir:

> **O que é ter autonomia? É você saber o que está fazendo porque autonomia não é fazer qualquer coisa "ah eu quero ter autonomia", mas não sabe o que está fazendo, aí você chega e está fazendo as coisas de qualquer jeito.** Quando você sabe o que está fazendo, você tem um objetivo, uma meta. Alguém pode chegar e falar assim: "Olha Beatriz ou Talita, vocês estão fazendo bagunça demais na escola, a sala de vocês é uma barulheira só" e você vai dizer: "**Sinto muito, mas eu sei o que estou fazendo, minha aula é assim, é dialógica os alunos participam, tenho debate na sala, tenho isso, tenho aquilo, então, você tem autonomia"** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 26/10/2022, grifos nossos).

A mentora destaca que para ter autonomia é necessário ter consciência do trabalho pedagógico em todas as suas esferas, pois é preciso ter objetivos bem delimitados para alcançar os resultados esperados. De acordo com Freire (1996), o professor precisa compreender-se como ser inacabado para que possa refletir constantemente sobre suas práticas e buscar melhorias. Nesse processo, o docente constrói sua autonomia por entender que, por meio de suas ações pode promover aprendizagens significativas para seus alunos.

As sugestões de Clara permitiram que as professoras iniciantes refletissem sobre suas percepções acerca da autonomia docente, assim como as instigaram a realizarem suas práticas com mais segurança e destreza, haja vista que muitos professores que estão no início da carreira se sentem inseguros e/ou constantemente vigiados pela gestão escolar, por isso menciona que é preciso ter metas bem alinhadas para que as docentes saibam como conduzir as aulas e ter a autoconfiança necessária para a realização de um bom trabalho.

Os processos reflexivos estimulados nos encontros de mentoria podem ser considerados como fatores preponderantes para a construção da identidade profissional. De acordo com Marcelo (2009b, p. 112) "[...] a identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida". Muitos aspectos relacionados à própria escola, ao contexto político, às relações interpessoais, entre outras questões podem contribuir para a evolução dessa identidade que não é estática, mas está em constante transformação.

As discussões partilhadas pela mentora sobre a necessidade de fomentar uma autonomia dentro da sala de aula estão relacionadas, estritamente, com a docência. Apesar dessas orientações não afetarem tão enfaticamente a prática profissional de Talita, ela conseguiu elaborar conhecimentos que foram relevantes para repensar suas ações em meio à

função que desenvolvia, do mesmo modo em que as reflexões podem ter impactado de forma positiva o seu desenvolvimento pessoal. Podemos analisar esses aspectos em seu relato quando a mentora perguntou em outro encontro se ela havia conseguido mais autonomia depois das discussões:

> **Em relação à prática, tive assim um pouco mais autonomia, apesar de que a sala não é diretamente nossa, temos a regente e a gente auxilia**. Eu tive mais um pouco de autonomia, consegui trabalhar com o aluno. Por ele ser deficiente visual consegui trabalhar com ele, **a professora também me deu essa autonomia e aí a gente está levando** (Nota de Campo – Encontro de Mentoria realizado dia 14/12/2022, grifos nossos).

Talita deixa claro em seu relato que compreende a função que exerce. Nesse sentido, ela reconhece que apesar de ter o desejo de elaborar um trabalho mais inclusivo com o aluno que acompanha, não possui respaldo legal para desenvolver a função de docente. Todavia, por meio das orientações que recebeu durante os encontros formativos promovidos pelo CONSTRUDOC, a acompanhante demonstra segurança em dizer que conquistou um pouco mais de autonomia para desenvolver suas ações.

Durante os encontros de mentoria, Clara sempre motivava as iniciantes a buscarem ajuda nos espaços de atuação; na situação de Talita, ela incentivava a iniciante a conversar com a professora regente para que pudesse estreitar os laços. É possível perceber que as orientações direcionadas à demanda de Talita eram comumente relacionadas ao diálogo, com fins ao planejamento coletivo, pois a sua busca por autonomia estava centrada no desenvolvimento de atividades adaptadas para a criança que acompanhava.

Ao responder a indagação da mentora, Talita disse que recebeu da professora regente um pouco mais de autonomia. Esse fragmento da fala da iniciante nos faz refletir sobre as relações de poder que emergem do contexto escolar. O professor regente, por ter o respaldo legal para desenvolver o trabalho pedagógico detém da autoridade e da autonomia dentro da sala de aula. Esse lugar foi conquistado por meio de lutas para a efetivação dos direitos (Jesus, 2021), entretanto, devido à ausência de leis específicas referentes aos profissionais de apoio, é possível acreditar que em certas situações o regente possa “dar” autonomia a esses profissionais, como se fosse algo a ser possuído e não conquistado ou construído.

Apesar da conotação da fala de Talita evidenciar a existência de uma relação de poder dentro do contexto em que ela atuava, percebemos que as orientações de Clara foram essenciais para que ela se sentisse segura e dialogasse com a professora regente, a fim de construir espaços de autonomia. De acordo com Freire (1996, p. 120) “[...] a autonomia vai se

constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas", a decisão de Talita em propor diálogos com a docente, visando partilhar dos momentos de planejamento foi indispensável para a constituição da autonomia dela, como profissional de apoio. Essa atitude da iniciante deixa evidente o quanto às interações e as trocas de conhecimentos promovidas pelo CONSTRUDOC são relevantes para a superação dos desafios que se apresentam, cotidianamente, nos espaços escolares.

Por meio das interações com a mentora, Talita conseguiu refletir sobre a sua realidade e modificar o contexto em que trabalhava, devido à relação dialógica que estabeleceu com a professora regente. Diante disso, compreendemos a formação continuada como uma ponte para as transformações no ambiente escolar, pois quando o docente "mergulha" no processo formativo, consegue repensar as situações cotidianas e buscar as soluções necessárias para os conflitos que são próprios daquele espaço.

Ao longo das discussões abordadas nesse eixo, pudemos conhecer as demandas formativas das professoras iniciantes e as ações realizadas pela mentora para promover aprendizagens sobre a docência. Percebemos em meio aos contextos de trabalho das professoras recém-ingressas que muitas demandas transcendiam as ações de mentoria, pois estavam além da prática docente e envolviam o espaço escolar como um todo. Porém, mesmo diante dessas questões, a mentora buscava proporcionar momentos reflexivos que incitavam as docentes a pensarem sobre suas realidades e a buscarem meios para transformá-las.

Sobre as abordagens metodológicas da mentora, identificamos que ela mesclava orientações diretivas, inquiritivas e inquiritivas-propositivas (Braga *et al*., 2020), visando o contexto das demandas apresentadas. As questões sociais trazidas por Beatriz mobilizaram ações mais diretas, visto que para trabalhar com violência escolar e sexualidade é preciso da participação da comunidade escolar, pois estas são situações que envolvem todos que fazem parte daquele espaço. As dúvidas a respeito das questões pedagógicas/metodológicas foram trabalhadas mediante orientações a respeito da elaboração de atividades e momentos reflexivos. Por fim, a demanda relacionada à identidade profissional, trazida por Talita, motivou ações mais dialógicas pautadas na reflexão sobre os processos que envolvem a autonomia no espaço escolar.

Portanto, os encontros formativos proporcionados pelo CONSTRUDOC favoreceram a construção de conhecimentos essenciais para a formação continuada das professoras iniciantes. As ações de mentoria realizadas por Clara se mostraram relevantes para o acompanhamento profissional, pois, além de estimularem o processo de autoavaliação, promoveram o apoio necessário para a elaboração de práticas que possibilitassem o

enfrentamento dos desafios. Assim sendo, o Programa em questão possibilitou as trocas de experiências e formação coletiva entre as participantes, essas perspectivas evidenciam a necessidade de políticas direcionadas à permanência de programas dessa natureza, pois o investimento governamental contribuirá para a consolidação dessas práticas e, consequentemente, promoverá uma inserção profissional mais tranquila aos docentes iniciantes.

4.3 EIXO 3 - PERSPECTIVAS DA PROFESSORA INICIANTE SOBRE AS APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA CONSEQUENTES DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE MENTORIA *ONLINE*

O processo de aprender a ser docente é complexo e, para além dos aspectos que envolvem a formação, também é permeado pelas crenças, valores e percepções criadas ao longo da vida. Aspectos relacionados ao ser docente são apresentados aos professores muito antes de assumirem uma sala de aula, pois o período de observação, derivado da trajetória escolar contribui para a construção de padrões mentais relacionados ao ensino e as condutas que um professor deve adotar (Vaillant; Marcelo, 2012).

Devido a essa percepção, muitos professores recém-ingressos tendem a reproduzir, em seu contexto de atuação, crenças que foram internalizadas durante o longo período de observação, como estudantes. Com vistas à superação das posturas enraizadas, os docentes podem realizar os processos reflexivos, de modo a analisar criticamente as práticas e reelaborar as ações. Todavia, Marcelo (2009a) ressalta que esse é um processo lento e difícil, que acompanha os docentes durante todo o período de atuação.

Muitos professores iniciantes vivenciam o choque com a realidade de forma intensa e precisam de orientações direcionadas à indução profissional, para que essa fase da carreira transcorra com maior tranquilidade, uma vez que os primeiros anos de atuação também são caracterizados por profundas aprendizagens que refletem nas práticas pedagógicas. Assim, o apoio dos pares pode ser relevante para que os recém-ingressos aprendam as especificidades da profissão e, por meio do compartilhamento de experiências, saibam desenvolver suas práticas com maior segurança.

O acompanhamento formativo, com vistas à indução profissional pode ser promovido pelos programas de mentoria, como o CONSTRUDOC, que tem o objetivo de proporcionar aprendizagens sobre a docência pelas trocas entre os professores que estão nos primeiros anos de atuação com aqueles que exercem a profissão há mais tempo e possuem conhecimentos

consolidados sobre a prática profissional (UESB, 2022b). As interações entre os professores podem mobilizar a formação coletiva e o desenvolvimento de ações pautadas na reciprocidade, pois a partilha de experiências promove reflexões críticas e intencionais sobre as práticas, o que contribui para o desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Ferreira (2023, p. 84), "[...] aprender é inerente a profissão docente", isso pressupõe que durante toda a carreira profissional o professor precisa buscar por conhecimentos e aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento de suas práticas, independente da fase na qual se encontra[7]. Esse aspecto evidencia que o professor precisa assumir uma postura de sujeito ativo e investigador de sua própria prática para que assim possa mobilizar reflexões que contribuam para a realização de suas ações (Souza *et al*., 2019). Essas propostas são estimuladas dentro dos programas de mentoria que visam o acompanhamento formativo, direcionado à superação dos conflitos cotidianos.

Em meio a essa perspectiva de formação cunhada nos processos de acompanhamento e apoio aos docentes recém-ingressos pelos professores mentores, buscamos compreender por meio da perspectiva da professora iniciante as aprendizagens sobre a docência consequentes da participação durante a segunda edição do CONSTRUDOC. Para respondermos a esse objetivo, utilizamos a entrevista semiestruturada realizada apenas com a professora Beatriz, haja vista que Talita não teve disponibilidade para participar desse processo da pesquisa.

Realizamos a categorização do material proveniente da entrevista em duas principais categorias: a primeira diz respeito às aprendizagens oriundas da busca pela formação continuada e a mudança de perspectiva relacionada ao ser e fazer docente; a segunda categoria, por sua vez, evidencia as aprendizagens advindas das experiências compartilhadas e os impactos das ações de mentoria no desenvolvimento profissional da professora iniciante.

Beatriz, a professora recém-ingressa que participou da entrevista, é licenciada em Ciências da Natureza, mas no momento da pesquisa estava atuando em uma turma multisseriada de uma escola do campo, onde lecionava para crianças com a faixa etária entre três a dez anos. A realidade dessa professora era bastante complexa, pois ela não tinha formação específica para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de ser o seu primeiro ano de atuação, caracterizado como o período de maior dificuldade.

Ao reconhecer as deficiências de sua formação para atuar naquela turma, Beatriz sentiu a necessidade de buscar por conhecimentos que lhe auxiliassem em suas ações, haja

[7] Ferreira (2023) apresenta o Modelo Brasileiro de Carreira Docente (MBCD) e especifica cada fase vivenciada pelos docentes durante a trajetória profissional.

vista que a falta de experiência, aliada à ausência de formação específica, ocasionavam momentos de angústia e preocupação. Nessas circunstâncias, a iniciante encontrou o CONSTRUDOC e, a experiência proporcionada pelas interações nos encontros formativos possibilitou que a iniciante reconhecesse a necessidade de uma formação contínua, como podemos analisar em sua fala a seguir:

> Enquanto professora mesmo, **eu acho que [o Programa] me incentivou a estudar mais, buscar mais, estar em contato com os pares [...]** porque eu acho que essa troca foi essencial [...]. **Reflexão mesmo, de refletir sobre o que estou fazendo aqui e que isso pode impactar o meu aluno,** então eu vou fazer dessa forma que vai ser interessante [...] (Entrevista realizada em 18/07/2023, grifos nossos).

Pelo relato de Beatriz, percebemos o quanto o Programa contribuiu para que ela pudesse investir em seu desenvolvimento profissional, levando-a a estudar mais. Visualizamos o quanto as trocas de experiências podem promover a busca contínua por aprendizagem, pois a docência é construída em meio às transformações sociais e durante toda a vida profissional, os professores precisam estar imersos em um processo de constante evolução.

O DPD está relacionado à construção permanente de aprendizagens (Ferreira, 2023), esse desenvolvimento pode sofrer interferências de fatores sociais, pessoais, culturais, entre outros, que contribuem para a continuidade ou descontinuidade da carreira. Nesse sentido, percebemos que as orientações promovidas pelos encontros formativos, assim como as interações, contribuíram para que Beatriz se desenvolvesse profissionalmente e buscasse investir nesse processo, uma vez que por meio da participação no Programa ela passou a reconhecer a necessidade de aprender continuamente.

A formação contínua é um dos pressupostos para auxiliar os docentes no enfrentamento dos desafios e conflitos, os quais são próprios do ambiente escolar. A situação pela qual Beatriz estava atravessando demonstra que, apesar da ausência de formação na área em que atuava, a iniciante buscou nos encontros formativos orientações relevantes para analisar a sua realidade, além de refletir sobre as práticas e transformá-las, com vistas à melhoria de suas condutas como docente.

Apesar da existência de fatores que afetam negativamente o DPD, o acompanhamento formativo pode ser uma alternativa viável para a continuidade do desenvolvimento profissional. Muitas questões que envolvem a vida pessoal, as dificuldades encontradas no ambiente de trabalho, falta de valorização, entre outras, podem ocasionar a ruptura do DPD

(Ferreira, 2023), e esses fatores podem interferir diretamente nas ações docentes, até mesmo na desistência da profissão. Nesse sentido, a mentoria apresenta como um apoio direcionado aos docentes que estão no início da carreira, a fim de que eles possam se integrar à profissão e aprender, aos poucos, sobre a possibilidade de reinventarem-se em meio às situações conflituosas (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

Os encontros de mentoria realizados pelo CONSTRUDOC visam à reflexão e a formação continuada dos participantes. Beatriz ressalta essa característica dos encontros quando diz que os momentos de interação lhe proporcionaram "[...] Reflexão mesmo, de refletir sobre o que estou fazendo aqui e que isso pode impactar o meu aluno [...]". Beatriz demonstra que as trocas de experiências a fizeram pensar em suas práticas e, principalmente, enxergar a possibilidade de melhorá-las. De acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2008) os docentes iniciantes precisam ser levados a reavaliar suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem e, o modo como Beatriz relatou o seu desenvolvimento no Programa, revela o quanto ela construiu conhecimentos sobre a docência em meio às reflexões realizadas durante as interações.

Segundo os pressupostos de Mizukami e Reali (2019), a reflexão é o veículo que conduz as mudanças por ser este um processo contínuo de análise crítica sobre as práticas. Quando os docentes iniciantes são estimulados a realizarem os processos reflexivos, podem analisar com maior criticidade suas condutas e pensar em meios para modificá-las. Nos encontros formativos, as orientações da mentora Clara fizeram com que Beatriz analisasse as suas necessidades formativas, refletisse sobre a situação em que seus alunos se encontravam e levasse novas proposições para a sala de aula, possibilitando com isso, o desenvolvimento das aprendizagens em sua turma.

A proposta formativa do CONSTRUDOC está pautada na reflexão e orientação sobre as dificuldades encontradas na realidade de cada docente recém-ingresso (UESB, 2022b). Esse aspecto o diferencia de outras iniciativas de formação continuada, as quais visam o trabalho com temas gerais e não direcionam as discussões para as demandas específicas dos professores. De acordo com os pressupostos de Imbernón (2010), não é possível separar a formação do contexto de trabalho, haja vista que os docentes buscam por esse auxílio, com o intuito de contornar situações complexas que emergem da realidade profissional. Assim, para que ocorram mudanças, é fundamental que a formação seja direcionada às dificuldades dos professores.

A formação proporcionada pelo CONSTRUDOC não visa apenas à aquisição de habilidades técnicas para o trabalho docente, pelo contrário, um dos objetivos do Programa é

contribuir para uma inserção profissional tranquila, a fim de que os docentes iniciantes construam a confiança necessária para a realização de suas práticas (UESB, 2022b). Assim, para além da perspectiva tecnicista, as trocas e os momentos reflexivos vivenciadas no Programa proporcionam maior segurança aos iniciantes e favorece a permanência na profissão.

Nessa vertente, a professora iniciante ressaltou em uma de suas falas a diferença que sentiu quando adentrou a mentoria, visto que sua participação nas reuniões pedagógicas não tinha a mesma perspectiva de aprendizagem oferecida pelo CONSTRUDOC, como podemos verificar em sua fala:

> [...] **as reuniões pedagógicas a cada 15 dias, os encontros na escola em nada são parecidos com a mentoria**, porque a mentoria [...] não sei se é porque ela tinha uma perspectiva totalmente diferente, tinha esse cuidado mesmo [...] **eu me senti cuidada, acolhida [...] e as reuniões da escola eram muito mais no sentido das atividades, mas essas questões [demandas] extrapolavam as atividades e eu me sentia contemplada na mentoria** (Entrevista realizada em 18/07/2023, grifos nossos).

Beatriz salienta que as reuniões pedagógicas promovidas pela gestão da escola tinham uma proposta diferente da mentoria, pois estavam direcionadas para a elaboração de atividades e ignoravam as dificuldades pelas quais os docentes enfrentavam todos os dias, principalmente por serem professores unidocentes e atuaram em classes multisseriadas. De acordo com Nóvoa (2017), a formação precisa estar atrelada às reais necessidades dos professores, não apenas no sentido técnico ou aplicado, mas relacionada à construção de conhecimentos que oportunize pensar a docência.

A professora iniciante ressalta que nos encontros se sentia cuidada e acolhida. Percebemos, pela fala da docente, que o cuidado promovido pela mentoria estava relacionado a possibilidade de dialogar com outros professores acerca dos desafios encontrados na prática profissional. Em meio a tantos momentos de angústia, ocasionados pelo início da carreira, pela turma complexa em que atuava e pela falta de apoio dos pares, o CONSTRUDOC se apresentou para Beatriz como uma oportunidade formativa que a permitiu compartilhar suas demandas e aprender as especificidades que envolvem a profissão docente.

Alguns autores, como Huberman (2000), Ferreira (2017), Nóvoa (2019a), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros, ressaltam que os primeiros anos de docência são realmente difíceis e muitos professores desistem da profissão nesse período, isso acontece porque os recém-ingressos são alocados em turmas complexas, não possuem o apoio dos pares e, na

maioria das vezes, realizam suas práticas sem pensar sobre elas. Visualizamos em Beatriz o retrato da desvalorização dos docentes iniciantes, uma vez que ela teve que procurar meios para tentar sanar os desafios que vivenciava em sua turma, pois não encontrava apoio dentro do contexto escolar. No Programa de Mentoria ela recebeu o acolhimento e o acompanhamento para o seu desenvolvimento profissional, sendo que a escuta empática, as interações e os momentos reflexivos contribuíram para a ampliação do seu olhar diante das situações que vivenciava em sua realidade.

A mentoria tem o objetivo de aproximar os professores iniciantes e experientes e, nessa relação eles desenvolvem aprendizagens profissionais. Quando a docente destaca o cuidado que recebeu na mentoria, compreendemos que ele também está relacionado ao formato dos encontros, pois o modo como a mentora acolheu a recém-ingressa e demonstrou empatia pela situação vivenciada por ela, a fez se sentir amparada, visto que no espaço de atuação ela não encontrava apoio e acompanhamento de outros docentes. O assessoramento desenvolvido pela mentora possibilitou não apenas que a iniciante se sentisse segura ao compartilhar as situações dificultosas, mas também, tivesse maior abertura para dialogar sobre as questões envoltas em sua realidade profissional.

Nesse contexto, entendemos que para além das trocas, a mentora buscava compreender de forma aprofundada os sentimentos das professoras iniciantes, assim como trazia suas concepções e buscava trabalhar com as demandas, de modo que as docentes pudessem analisar e ressignificar suas práticas. De acordo com Souza e Reali (2020a), o mentor precisa desenvolver uma visão multifocal e ser capaz de olhar para os professores iniciantes com o objetivo de conhecer as dificuldades, os processos de aprendizagem, o contexto de trabalho, entre outros aspectos que os auxiliem no processo de acompanhamento formativo. Assim, Clara conseguiu desenvolver ações de mentoria significativas para Beatriz, propiciando com isso, mais confiança em sua prática docente.

A vivência na mentoria fez com que a professora recém-ingressa ampliasse a sua perspectiva sobre as relações que envolvem o ser e o fazer docente. Durante os momentos de interação Beatriz era estimulada a refletir sobre as situações que a incomodavam em sua realidade e, para trabalhar com essas questões a mentora relatava alguns episódios vivenciados em sua trajetória e os meios utilizados para contornar os desafios encontrados. De acordo com Souza e Reali (2020b), para realizar o processo de assessoramento o professor experiente pode desenvolver práticas de mentoria direcionadas à aprendizagem profissional dos iniciantes, com foco nas demandas relatadas durante os encontros formativos. Essa perspectiva de acompanhamento, adotada por Clara, proporcionou um diálogo intencional,

capaz de conduzi-la à reflexão e análise das necessidades formativas apresentadas por cada docente iniciante.

A respeito dessa metodologia de acompanhamento formativo, visualizamos no relato de Beatriz o quanto ela se sentiu contemplada diante as discussões promovidas nos encontros, do mesmo modo em que, por meio das trocas de conhecimentos, ela conseguiu desenvolver suas práticas com maior confiança, como podermos analisar em sua fala a seguir:

> **Eu achei que os encontros, por exemplo, eu sempre levava uma demanda e a cada encontro a mentora contemplava**. **Eu sempre sentia essa satisfação de ter uma necessidade suprida.** Como, por exemplo, quando eu falei com a professora que estava tendo muita violência na escola, meus alunos estavam extremamente violentos e apresentando comportamentos até difíceis de lidar e **a professora [mentora] trouxe uma alternativa, e aí eu levei para a escola e foi maravilhoso! Eu desenvolvi aquela atividade e foi perfeito!** Então, sempre tinha esse sentido de ser contemplada, por isso que eu gostava (Entrevista realizada em 18/07/2023, grifos nossos)

O apoio concedido pela mentora proporcionou o empoderamento que Beatriz precisava como docente para realizar suas ações, em dado momento ela relatou que sentia a satisfação de ter uma necessidade suprida, essa afirmação evidencia que os encontros pedagógicos realizados pela gestão da escola em que lecionava não ofereciam subsídios para que a iniciante pudesse enfrentar as dificuldades de sua realidade. Diferente dos encontros de mentoria, em que a recém-ingressa dispunha da oportunidade de relatar suas vivências e receber assessoramento por meio da relação dialógica estabelecida com a mentora.

As propostas de indução, materializadas nos programas de mentoria, visam proporcionar aprendizagens que possibilitem ao professor iniciante, analisar suas bases de conhecimento e realizar suas atividades com mais empenho e segurança (Mizukami; Reali, 2019). Diante da fala de Beatriz identificamos que nos encontros ela conseguia analisar com criticidade as suas ações, pois a mentora conduzia os momentos reflexivos de modo que ela se sentia contemplada em cada demanda que apresentava, transmitindo-a segurança ao orientá-la e essa atitude fez com que a iniciante desenvolvesse confiança ao trabalhar com sua turma.

Em um momento específico a docente relatou à mentora um episódio de violência que presenciou quando um aluno levou uma faca para a escola; no momento ela não soube como reagir e uma funcionária conseguiu contornar a situação. A angústia da professora iniciante residia em como proceder diante de situações complexas, haja vista que ela não tinha experiência para mediar conflitos dessa natureza. Ao trabalhar com essa demanda, Clara aconselhou às docentes a promoverem discussões sobre a prevenção da violência por meio de

um projeto. Sobre essa orientação, Beatriz relatou que desenvolveu o projeto com seus alunos e foi uma decisão assertiva, sendo perceptível o quanto as orientações direcionadas à demanda apresentada proporcionaram o desenvolvimento de ações mais elaboradas e coerentes, o que contribuiu para elevar a autoconfiança e a destreza em sua atuação.

Aprender a ensinar é um processo contínuo que decorre da formação inicial e continuada, assim como é influenciado por diversos fatores que envolvem aprendizagens construídas dentro e fora da escola. O professor iniciante precisa estar imerso nesse processo, para que a cada momento de choque com a realidade seja uma oportunidade para repensar suas práticas e formar-se por meio delas (Ferreira, 2017). Beatriz conseguiu ressignificar o desafio que vivenciou pelas aprendizagens que construiu durante a mentoria e assim passou a ter mais consciência e assertividade no desenvolvimento de práticas relacionadas às questões de cunho social com sua turma.

Na entrevista a docente relatou que o desenvolvimento da atividade sobre a violência promoveu uma mudança considerável no comportamento dos alunos, pois eles passaram a enxergar as coisas boas que faziam e sempre estavam dispostos a compartilhar esses momentos com a professora. Essa “mudança de chave” pode ser compreendida pelo modo como Beatriz conduziu o projeto e pela forma que ela olhou para os alunos, os quais estavam imersos em um contexto violento e os comportamentos adotados na escola eram fruto da vivência em sociedade.

De acordo com Mizukami e Reali (2019, p. 122) quando “[...] os professores aprendem a pensar reflexivamente, podem ensinar seus alunos a fazerem o mesmo”. Nesse contexto, Beatriz teve a oportunidade de desenvolver esse feito durante os encontros de mentoria e sua fala revelou que ela também conseguiu compartilhar esse modo de pensar com seus alunos; com atividades relacionadas à prevenção da violência as crianças passaram a refletir sobre as coisas boas que faziam e essa atitude foi crucial para analisarem seus próprios comportamentos. A atitude da professora iniciante em elaborar as suas atividades com base nos conhecimentos construídos no Programa, revela o quanto ela estava disposta a passar pelo processo formativo e como essas vivências orientaram o desenvolvimento de suas ações.

Os programas de mentoria visam auxiliar aos docentes iniciantes a promoverem ações que sejam relevantes para a aprendizagem de seus alunos. As interações que ocorrem nos encontros formativos podem contribuir para a reflexão dos docentes sobre as dificuldades que encontram e ampliar o olhar diante dos conflitos diários. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 86) “[...] ao longo do desenvolvimento do programa de mentoria, os professores iniciantes passaram a entender melhor os alunos, a direção e os outros professores”, essa

afirmação denota que o modo como as situações conflituosas são trabalhadas na mentoria permite que os docentes recém-ingressos repensem sobre suas atitudes e compreendam com mais clareza as necessidades de seus alunos, assim como promove a construção de um olhar direcionado a todo o contexto em que atua.

O CONSTRUDOC carrega em seu âmago a essência da construção das aprendizagens docentes, pois busca promover o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que atuam na Educação Básica pelo diálogo intencional com outros professores que vivenciam realidades diferentes, visto que a proposta de transcorrer por meio de plataformas digitais possibilita a ampliação dos horizontes. A participação da professora Beatriz ocorreu em uma tríade em que ela e mais uma professora participavam dos encontros com a mentora.

Durante a observação, percebemos que não aconteciam tantas interações entre Beatriz e a outra professora iniciante, julgamos essa ausência de trocas devido ao fato de que Talita estivesse exercendo a função de acompanhante de um aluno com deficiência. Diante de cenários tão distintos a mentora buscava trabalhar de modo que atendesse às demandas de cada professora iniciante em encontros específicos, entretanto, por mais que não percebêssemos a relação de compartilhamento de saberes entre elas, Beatriz relatou na entrevista o quanto às demandas que Talita apresentou nos encontros a fizeram refletir sobre o contexto em que atuava:

> Até quando a mentora falou assim: “Eu vou auxiliar você e Talita, só que Talita atua como acompanhante de uma criança com deficiência” e eu pensei: **“E vai dar certo? Porque estamos em áreas diferentes”** e aí percebi que foi tudo ao contrário, são áreas complementares, que, **inclusive, me fez pensar na pessoa [acompanhante] que estava comigo e com certeza consegui refletir no olhar de Talita** (Entrevista realizada em 18/07/2023, grifos nossos).

Ao receber o primeiro *e-mail* da professora mentora, convidando-a para compor a tríade, Beatriz ficou bastante receosa, a preocupação da docente estava no fato de que ela lecionava em uma realidade muito distinta da outra iniciante e, talvez as trocas de conhecimentos não fossem tão aprofundadas. Além disso, elas atuavam em cidades diferentes e não compartilhavam da mesma composição dos espaços escolares, pois Beatriz trabalhava em uma classe multisseriada e Talita na Educação Infantil.

O CONSTRUDOC foi implementado por meio de um projeto de extensão promovido pela UESB e visa contemplar os três pilares do espaço acadêmico: ensino, pesquisa e extensão. Ferreira (2021) ressalta as contribuições do Programa para a extensão devido a

forma como ele foi concebido, o que promove o alcance de públicos específicos; o programa também contribui para a pesquisa sobre o desenvolvimento profissional docente e o ensino, quando vislumbra aprendizagens profissionais e proporciona conhecimentos sobre a docência.

A estrutura do Programa permite a aproximação de docentes que atuam em diferentes realidades, como aconteceu com Beatriz e Talita. Esse modelo de acompanhamento pode ser muito desafiador para o mentor, haja vista que para trabalhar com demandas tão distintas é preciso conhecimento consolidado sobre a docência e os diversos modos como os adultos aprendem. Nesse contexto, Clara organizou os encontros formativos visando atender às demandas apresentadas por cada docente em reuniões específicas, mas durante as discussões ela buscava incluir as duas professoras, visando a realização do processo de reflexão conjuntamente.

Apesar do seu receio inicial, Beatriz demonstrou que as dificuldades apresentadas por Talita a fizeram analisar a realidade em que estava inserida, principalmente porque ela pensou na acompanhante que atuava em sua sala de aula. As necessidades formativas de Talita eram pautadas na adaptação de atividades para a criança que assistia, assim como ela sentia falta de autonomia para desenvolver a sua função. Ao ouvir esses questionamentos, Beatriz passou a refletir sobre a atuação da acompanhante que estava em sua turma e as possíveis dificuldades que ela estava vivenciando.

Percebemos que ao compartilhar suas experiências e dificuldades, indiretamente Talita contribuiu para que Beatriz enxergasse além de suas próprias demandas, de modo que ela também passou a refletir sobre os desafios enfrentados pelas auxiliares diariamente. As interações entre as docentes iniciantes ocorriam tão discretamente e, quiçá até o presente momento Talita não saiba o quanto contribuiu para o processo reflexivo de Beatriz. Essa situação demonstra que o compartilhamento das vivências e dificuldades com os pares possibilita a formação recíproca, mesmo que ocorra indiretamente.

Segundo Mizukami e Reali (2019), o professor reflexivo analisa constantemente a sua realidade e busca por possíveis soluções para os problemas que se apresentam, entretanto, esse processo não é inerente à profissão docente, mas é algo a ser aprendido e praticado cotidianamente. Quando Beatriz passou a refletir sobre sua realidade profissional, também enxergou as diversas nuances que envolvem o contexto escolar e os desafios que cada profissional enfrenta.

Muito além de pensar nas situações conflituosas que a auxiliar pudesse estar vivenciando, Beatriz nos relatou na entrevista que compartilhava com ela todas as experiências que vivenciava nos encontros formativos, a fim de contribuir com o

desenvolvimento profissional daquela funcionária. Percebemos o quanto o CONSTRUDOC promove aprendizagens compartilhadas e impacta positivamente a prática docente dos participantes, nesse contexto, até mesmo uma pessoa que não estava presente nos encontros foi afetada pelas discussões.

De acordo com Ferraz e Sousa (2023), as aprendizagens compartilhadas na mentoria proporcionam a formação coletiva de todos que estão envoltos nesse processo. Essa formação continuada promovida pelas trocas, possibilita a reelaboração das práticas e, consequentemente, impacta em todo o contexto escolar, como descreveu Beatriz ao relatar o quanto as partilhas realizadas nos encontros formativos a fizeram refletir sobre as possíveis situações vivenciadas pela acompanhante que atuava em sua classe. Sobre a relevância dessas interações, podemos analisar a sua fala ao enfatizar que: "[...] **eu acho que foi uma troca com a mentora** porque ela tinha uma bagagem muito grande **e também a auxiliar [Talita]**, porque ela tem a bagagem dela também e trazia as vivências dela, então, **tudo isso foi extremamente necessário"** (Entrevista realizada em 18/07/2023, grifos nossos).

A professora iniciante relata o quanto os encontros de mentoria promovidos pelo CONSTRUDOC possibilitam a formação de comunidades que visam à aprendizagem coletiva. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008), uma comunidade de aprendizagem é compreendida como uma organização pautada nas interações, cujas trocas de conhecimentos permitem que os participantes aprendam e/ou modifiquem suas práticas, com vistas à transformação de suas identidades profissionais. As interações e trocas entre as participantes do Programa, a relação de confiança que estabeleceram durante os encontros e as orientações partilhadas contribuíram para a formação de uma comunidade colaborativa, favorecendo assim, uma perspectiva de formação recíproca.

A constituição de comunidades de aprendizagem reforça ainda mais o sentimento de pertença com a profissão e, principalmente, contribui para a evolução das identidades profissionais, uma vez que as discussões realizadas no interior dos grupos podem auxiliar os docentes iniciantes nos processos reflexivos que contribuem para repensar e reelaborar suas práticas (Nóvoa, 2009). De acordo com o referido autor (2009, p. 21) "[...] é esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional", as interações e o compartilhamento de sabres com outros docentes são mecanismos favoráveis para os professores recém-ingressos se desenvolverem continuamente ao longo da carreira.

Diante das realidades distintas das docentes iniciantes, pensávamos que as interações aconteciam apenas entre professoras iniciantes e mentora, todavia, após o relato de Beatriz percebemos o quanto esta comunhão entre elas promoveu a constituição de uma comunidade

formativa. A perspectiva da docente iniciante, mediante aos processos formativos que vivenciou no Programa, evidencia que o ato de dividir com os pares as situações conflituosas e receber o apoio para lidar com essas questões contribui para o desenvolvimento profissional, pois em meio à coletividade os docentes podem investigar e analisar com criticidade as diversas maneiras de enfrentar os desafios que emanam do espaço escolar.

Beatriz salienta que as trocas com a mentora foram significativas para o seu processo formativo. Percebemos nessa fala que Clara utilizou os seus conhecimentos profissionais, mas também trabalhou com o olhar cuidadoso ao demonstrar empatia pelas situações que as docentes iniciantes estavam vivenciando. De acordo com Souza *et al*., (2019), o professor experiente ao desenvolver a função de mentor constrói imagens dos professores iniciantes e essa construção não é isenta de conflitos, visto que as demandas podem gerar certo desconforto e juízos de valor. Entretanto, Clara optou por uma metodologia respaldada na escuta empática e essa perspectiva afetou diretamente o modo com as iniciantes construíram suas aprendizagens.

De acordo com Freire (1997), o professor precisa de esse olhar humano e amoroso para com alunos principalmente para o processo de ensinar, pois esse acolhimento é que promove aprendizagens significativas. O modo como Clara desenvolveu suas práticas nos encontros impactou as docentes iniciantes, especialmente a professora Beatriz que se sentiu acolhida pela mentora e isso fez diferença em seu processo formativo. Foi por meio desse cuidado recebido na mentoria que ela passou a olhar para os seus alunos de forma diferente, como podemos perceber em seu relato:

> E a professora [mentora] sempre teve esse olhar humano, **ela sempre fazia com que a gente se percebesse enquanto pessoa, acima de ser um profissional. Eu sempre tentava levar isso para os meus alunos**, de ver como ele estava e no dia a dia, sempre tinha o diálogo: “Como vocês estão? O que vocês fizeram de bom? Como estava a casa de vocês? Por que não fizeram o dever?” Alguns alunos diziam: “Ah professora, porque meu pai não pôde, minha mãe não pôde”. “E o que aconteceu?” Eu sempre estava questionando [...]. É como se déssemos voz ao aluno. **Uma coisa que eu acho que falta na escola é a gente dar voz aos alunos, entendê-los enquanto pessoas** (Entrevista realizada em 18/07/2023, grifos nossos).

A disponibilidade que a mentora demonstrou ao enxergar primeiramente o ser humano fez com que as professoras iniciantes refletissem sobre os aspectos que envolviam a vida pessoal e profissional. Ferreira (2023) assevera que o DPD também é fruto das vivências pessoais que podem interferir na continuidade ou descontinuidade da profissão. A metodologia adotada por Clara evidenciou, para além dos pressupostos metodológicos, os

sentimentos das iniciantes que também foram trabalhados em uma perspectiva direcionada ao bem-estar pessoal e profissional.

Um dos objetivos específicos do CONSTRUDOC está pautado no acompanhamento formativo, com vistas a proporcionar maior qualidade de vida pessoal e profissional aos docentes recém-ingressos (UESB, 2022b). Entendemos que um dos propósitos do Programa está na busca por aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento de práticas com autonomia, destreza e tranquilidade, visando o enfrentamento dos conflitos próprios do início da carreira.

A abordagem utilizada por Clara conduziu Beatriz à compreensão da origem dos sentimentos relacionados à atuação e essa perspectiva de acompanhamento formativo também contribuiu para que ela pudesse pensar sobre as práticas adotadas e buscar meios para transformá-las. Aprender a ser docente perpassa por todos esses estágios e se transforma em uma constante, visto que imersos em uma sociedade alicerçada na mudança, os professores precisam pensar com criticidade sobre suas práticas e reelaborá-las em uma aprendizagem contínua que perdura até ao fim da carreira profissional.

De acordo com Freire (1997, p. 19), “[...] o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições [...]”. A concepção de aprendizagem permanente evidencia que o professor precisa ser aberto ao novo, necessitando assim, da humildade para repensar suas ações e se formar continuamente diante das inúmeras possibilidades que se apresentam. As orientações de Clara fizeram com que Beatriz se sentisse responsável pela sua formação, em uma perspectiva dialógica, ressignificada por meio da amorosidade.

O olhar humano da mentora direcionado à professora iniciante fez com que ela pudesse enxergar os seus alunos sob a mesma ótica. Quando Beatriz enfatiza que buscou levar essa perspectiva para seus alunos, demonstra o quanto as aprendizagens desenvolvidas durante a mentoria foram importantes para a mudança de perspectiva e dos modos de ser e fazer docente. Nesse contexto, a professora iniciante revela que depois das orientações recebidas, passou a dialogar frequentemente com seus alunos, a fim de compreender as situações vivenciadas e como essas questões refletiam nas atitudes que eles adotavam durante as aulas.

A docente ratifica ainda a necessidade de dar voz aos alunos e entendê-los como pessoa, pois estão envoltos em um contexto que interfere diretamente nas atitudes que desenvolvem dentro do espaço escolar. Essa percepção adotada revela os conhecimentos

construídos durante os momentos de interação por meio das orientações de Clara e das trocas, mesmo que indiretas com Talita.

Essa partilha de conhecimentos rompe com a ideia de uma docência individualizada, centrada nos conhecimentos e habilidades técnicas. Para além desses pressupostos, a docência se constrói pela coletividade, nas trocas e nas vivências com os pares. Souza e Anunciato (2019, p. 1094) asseveram que "[...] é preciso deixar o individualismo que marca a profissão docente, 'olhar' para o outro, aprender com ele e, juntos, construir formas de lidar com as demandas da prática". É preciso investir em oportunidades que sejam relevantes para a aproximação dos docentes, de modo que em meio à coletividade, possam refletir sobre as situações conflituosas, reavaliar as condutas adotadas e transformar as ações. Esse movimento coletivo é fundamental para o desenvolvimento profissional, pois os diálogos intencionais contribuem para a formação continuada dos professores.

O CONSTRUDOC viabilizou essa aproximação e proporcionou a construção de aprendizagens tanto para as professoras iniciantes quanto para a mentora. Apesar de ser uma alternativa que transcorre nas plataformas digitais, a distância física entre os docentes participantes não interferiu na dinâmica formativa do Programa, visto que as interações digitais permitiram que as professoras estabelecessem uma relação de confiança, mesmo sem o contato físico.

Sobre a experiência vivenciada no Programa de mentoria, Beatriz ressalta o quanto se desenvolveu como docente e também como indivíduo, pois as interações e as trocas promovidas em meio à tríade, proporcionaram aprendizagens que mobilizaram transformações em suas práticas, como podemos analisar a seguir:

> **Eu acho que foi uma experiência de bastante aprendizado e conhecimento enquanto pessoa e [...] professora, porque enquanto pessoa, acho que é para além da escola, mas percebi as outras pessoas com esse olhar humano [...];** todo mundo tem suas especificidades, [...] suas demandas, todo mundo tem um contexto social e **isso impacta nas outras relações, seja dentro ou fora da escola** (Entrevista realizada em 18/07/2023, grifos nossos).

As discussões promovidas nos encontros formativos proporcionaram a construção de conhecimentos que contribuíram para que Beatriz pudesse analisar com mais veemência suas condutas e planejasse com assertividade as propostas de atividade para seus alunos. A professora salienta que a participação no Programa lhe rendeu aprendizagens, fazendo-a repensar sobre as situações vivenciadas no campo profissional e pessoal. Por meio dessa

afirmação, percebemos o quanto as trocas entre os pares possibilitam a evolução da identidade profissional da docente.

Ao adentrar o Programa era perceptível o quanto Beatriz se sentia incomodada com os aspectos relacionados à sua prática, principalmente pela ausência de formação para atuar naquele espaço, todavia, por meio do contato que estabeleceu com a mentora e com Talita, a professora iniciante foi, aos poucos, construindo a autoconfiança para atuar no meio em que estava inserida. Percebemos, assim, que os momentos reflexivos e as orientações promovidas pelos encontros afetam a identidade profissional docente, pois possibilita aos iniciantes a oportunidade de repensar e reelaborar as ações.

Ferreira (2023) ressalta que a identidade profissional está inter-relacionada ao DPD, ao passo que, por meio das aprendizagens os docentes reconstroem continuamente os modos de ser e fazer docente, visto que a identidade não é estática, mas sofre transformações contínuas. Quando Beatriz destaca que os encontros de mentoria contribuíram para a promoção de aprendizagens, evidencia que as interações com a mentora e com a outra professora foram pertinentes para a sua percepção como docente, do mesmo modo em que enfatiza o quanto essas trocas promoveram sua evolução como pessoa.

Quanto à profissão, os docentes perpassam por processos que são inerentes à trajetória profissional, como por exemplo, a socialização com os pares, a formação continuada, entre outras situações que forjam o professor em seu ambiente de trabalho. Segundo Tardif e Raymond (2000), esses processos modelam a identidade docente e é por meio dessas situações que os recém-ingressos aprendem a ensinar. Em seu contexto de trabalho, Beatriz estava isolada dos pares, vivenciava o choque com a realidade constantemente e lidava com muitas questões que transcendiam a prática. Na mentoria ela se sentiu livre para falar sobre as situações que a incomodava, porque enxergou o acompanhamento formativo como uma alternativa para o enfrentamento dos desafios.

A iniciante demonstra que os conhecimentos construídos junto à mentora e Talita foram essenciais para que ela enxergasse alguns aspectos que envolviam a sua vida pessoal, pois a mentora sempre ressaltava o quanto a vida pessoal e profissional precisava estar em equilíbrio e dessa forma, as iniciantes pudessem realizar as práticas com mais segurança. Beatriz salienta que após sua participação no Programa, passou a ver as outras pessoas sob outra ótica, de modo que ela buscava compreender o contexto em que os indivíduos estavam inseridos e o quanto isso interferia nas ações que eram adotadas diante de certas circunstâncias.

Essa compreensão relacionada à empatia fica evidente quando a professora iniciante diz que passou a enxergar as outras pessoas com o olhar humano, mediante essa afirmação, percebemos o quanto a metodologia utilizada por Clara afetou a perspectiva da profissão docente adotada por Beatriz, pois, ela reafirma durante a entrevista que essa prática de mentoria a fez refletir sobre diversos aspectos em sua vida pessoal e profissional. De acordo com Freire (1997), por sermos humanos e inacabados não somos perfeitos e infalíveis, por isso é necessário a humildade para reconhecermos as dificuldades e assim, construirmos pontes para evolução. O olhar desenvolvido na mentoria fez com que a iniciante entendesse as necessidades dos seus alunos e as dinâmicas de ensino direcionadas ao contexto em que atuava.

Por meio da entrevista, percebemos que os encontros promovidos pelo CONSTRUDOC contribuíram para a construção de aprendizagens voltadas para a atuação profissional. Em dado momento, perguntamos como a professora recém-ingressa avaliaria o Programa mediante as vivências que foram protagonizadas nos encontros formativos na tríade. Observamos a seguir a sua resposta:

> **A mentoria foi um divisor de águas,** foi o momento perfeito, que eu precisava de um auxílio, de uma pessoa que tivesse essas vivências e que pudesse me trazer subsídios teóricos também, discutir sobre livros e tal. Então, tudo isso foi bastante importante e interessante para o bom desenvolvimento das minhas atividades no ano passado enquanto docente. **Eu acho que a mentoria foi essencial** (Entrevista realizada em 18/07/2023, grifos nossos).

Quando Beatriz salienta que "[...] a mentoria foi um divisor de águas", entendemos o quanto a experiência vivenciada nos encontros a fez analisar profundamente a sua atuação, pois, segundo ela, estava vivenciando um período de desafios intensos e precisava de alguém que lhe auxiliasse no desenvolvimento de suas práticas. Por meio dessa fala, percebemos o quanto a indução profissional é necessária nos primeiros anos de carreira, principalmente para que o professor iniciante não desista da profissão. Nóvoa (2019b, p. 10) ressalta que "[...] ninguém integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas", assim sendo, para que os iniciantes consigam se estabelecer na profissão é preciso que ocorra trocas de conhecimentos e experiências com outros docentes, a fim de promoverem o amadurecimento na profissão e o bom desenvolvimento das práticas.

Beatriz ressalta que a mentoria foi essencial em sua vida pessoal e profissional, pois os conhecimentos construídos na coletividade contribuíram para a ressignificação de sua identidade como docente e a reelaboração de suas ações nas orientações recebidas. Identificamos nas falas da iniciante o quanto ela se desenvolveu durante o percurso da mentoria e como ela foi impactada pelas aprendizagens elaboradas nas trocas com Talita e Clara. A evolução de Beatriz salta aos olhos, pois ela parte daquela professora insegura e angustiada dos primeiros encontros para uma docente um pouco mais madura e autoconfiante na realização de suas práticas. Essa progressão demonstra o quanto as propostas de indução docente promovidas pelos programas de mentoria, podem ser relevantes para o DPD dos professores iniciantes.

Em vista disso, é indispensável a elaboração de políticas públicas direcionadas à inserção profissional docente para que mais professores iniciantes possam construir conhecimentos que contribuam nos primeiros anos de atuação. Como assevera Ferreira (2023, p. 184), "[...] a indução profissional docente precisa ser uma política e, se assim for, os professores, ao ingressarem na docência, terão acesso a processos formativos de acompanhamento e assessoramento para aprendizagem da docência". Os programas de mentoria se configuram como ações pontuais, por isso é indispensável que as instâncias governamentais priorizem a indução profissional, para que programas, como o CONSTRUDOC, se estabeleçam como mecanismos permanentes de formação continuada.

Dentro desse espectro, as falas de Beatriz asseguram que as orientações a fizeram mobilizar ações na busca pela própria formação, pois a partir das discussões ela passou a enxergar a necessidade da aprendizagem contínua. A participação nos encontros também fora essencial para que ela pudesse mudar a sua perspectiva acerca dos modos de ser e fazer docente, bem como a partilha de conhecimentos, mesmo que indireta com Talita, que lhe rendeu aprendizagens significativas. Outro aspecto que afetou diretamente Beatriz foi o modo como a mentora conduziu os encontros; o olhar humano promovido por Clara durante o acompanhamento formativo impactou a iniciante, que passou a enxergar seus alunos e o contexto em que atuava com outros olhos, de modo que o diálogo e a afetividade se fizessem presente em suas ações.

Diante da perspectiva da professora iniciante foi possível analisar as aprendizagens construídas nos encontros, assim como visualizamos as várias nuances pelas quais a mentoria impacta o docente iniciante. As trocas ocorrem de forma difusa, uma vez que não é possível mensurar o quanto esses conhecimentos afetam tanto os docentes iniciantes quanto os mentores e indivíduos que os cercam, pois, o acompanhamento profissional proporciona a

formação continuada e se relaciona diretamente com o DPD, que é alimentado por meio de aprendizagens contínuas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos [...].*
>
> *(Freire, 2001b, p. 43).*

As palavras de Freire (2001b) evidenciam que a profissão docente não é pré-determinada, mas construída, cotidianamente, por meio das interações realizadas com o contexto de trabalho, os pares, os alunos e, principalmente pela reflexão, pois é por meio dela que os professores analisam suas ações e aprendem as especificidades da docência, mediante a um processo formativo contínuo que perdura até o fim da carreira profissional.

Este estudo buscou analisar como se configura a formação continuada dos professores iniciantes pela participação na segunda edição do Programa de Mentoria *Online* da UESB – Construir Docência (CONSTRUDOC), uma vez que o acompanhamento formativo promovido pelos programas de indução à docência, podem contribuir para o enfrentamento dos conflitos eminentes do contexto escolar, que são vivenciados com maior ênfase pelos professores recém-ingressos na profissão.

Ao investigar a dinâmica do Programa, percebemos pela observação participante e a análise documental que os encontros formativos ocorrem de acordo com as orientações dispostas no Projeto de Extensão utilizado para a implementação do CONSTRUDOC. Diante das contribuições do Programa para a formação continuada, identificamos que, muito além do acompanhamento formativo, as docentes participantes da tríade construíram uma relação de confiança, pois a mentora buscava trabalhar com as questões pessoais em conjunto com os dilemas profissionais. Essa atitude contribuiu para que as docentes recém-ingressas se sentissem seguras ao compartilharem as necessidades formativas nos encontros de mentoria, apesar de não terem apoio no contexto de atuação, cuja ausência despontava em insegurança, medos e angústias.

A formação continuada também acontecia por meio das trocas de experiências. Durante os momentos de interação as docentes iniciantes tiveram a oportunidade de refletir sobre as próprias ações e reelaborar as propostas de atividades mediante às orientações promovidas pela mentora. A perspectiva de formação proporcionada pelo Programa favoreceu a troca de saberes entre as participantes, assim como a construção de vínculos, mesmo sem o contato físico. A proposta do CONSTRUDOC em transcorrer por meio de ambientes virtuais, possibilita a participação de professores que estão em diferentes realidades e essa partilha de

saberes enriquece ainda mais o processo formativo, assim como ocorreu na tríade em que as docentes eram do estado da Bahia, mas atuavam em cidades diferentes e vivenciavam situações distintas.

As necessidades formativas apresentadas pelas professoras iniciantes nos encontros eram pautadas em aspectos relacionados ao caráter social, pedagógico/metodológico, adaptação de atividades e identidade profissional. As questões sociais que envolviam situações de violência escolar e sexualidade, bem como as propostas de atividades relacionadas à alfabetização foram trazidas por Beatriz, que atuava em uma classe multisseriada de uma escola do campo, do mesmo modo em que as demandas referentes a adaptação de atividades e identidade profissional foram apresentadas por Talita, que estava como acompanhante de uma criança com deficiência visual. A mentora buscou trabalhar com as demandas de cada professora de modo a orientá-las no desenvolvimento das práticas,

As ações da mentora direcionadas ao apoio para as iniciantes, com vistas nas demandas apresentadas, seguiam uma perspectiva de assessoramento que relacionava abordagens diretivas, inquiritivas e inquiritivas-propositivas, que também podem ser relacionadas às metáforas “dar o peixe” e “ensinar a pescar”. Quando as iniciantes demonstravam ansiedade ou angústia em trabalhar com assuntos específicos, a mentora trazia propostas de projetos e atividades que pudessem atenuar esses sentimentos, como auxiliou uma das docentes no desenvolvimento de ações referentes às questões sociais. A mentora também buscava proporcionar momentos reflexivos para que as docentes pudessem analisar criticamente suas práticas, de modo que elas se sentissem parte do processo formativo. Assim, percebemos que as ações visavam um equilíbrio entre orientações específicas e questionamentos, as atitudes da mentora proporcionavam reflexões sobre as diversas nuances que envolviam as realidades das docentes.

Muitas demandas trazidas pelas iniciantes transcendiam a perspectiva de acompanhamento formativo, pois eram situações que envolviam a escola como um todo. As questões sociais, assim como o conflito de identidade, evidenciam o quanto essas dificuldades estão relacionadas ao contexto em que essas docentes atuavam e, para abrandar esses conflitos, além das ações de mentoria, é preciso a articulação da comunidade escolar. Ao orientar as iniciantes, a mentora enfatizava nos encontros a necessidade de buscarem por auxílio dos demais funcionários da escola ou de outros órgãos, para assim, desenvolverem ações significativas que contribuíssem para a superação dos desafios.

Quanto aos conhecimentos construídos durante os encontros formativos, estes foram relevantes para todas as participantes da tríade pesquisada; as iniciantes tiveram a

oportunidade de refletir sobre a realidade em que atuavam, ao passo que a mentora teve a chance de revisitar suas ações e isso possibilitou um amadurecimento de suas práticas como professora universitária. As interações realizadas nos encontros também foram substanciais para que a mentora pudesse vivenciar o processo formativo, isso demonstra o quanto a formação continuada, promovida pelos programas de mentoria, é realizada de forma recíproca, pois, tanto os iniciantes quanto os mentores se formam por meio do diálogo intencional e das trocas de experiências.

Ao analisarmos a construção de aprendizagens profissionais da docência nos encontros de mentoria na perspectiva da professora iniciante, percebemos o quanto as trocas contribuíram para a promoção de conhecimentos relacionados à busca pela continuidade formativa e a mudança dos pressupostos voltados ao ser e o fazer docente, assim como a partilha de experiências e as ações de mentoria impactaram o desenvolvimento profissional da professora recém-ingressa.

Percebemos que ao participar dos encontros e compartilhar suas demandas com as outras docentes, a professora iniciante passou a enxergar a formação continuada como um investimento em sua trajetória, pois visualizou a necessidade de estudar e buscar conhecimentos para o melhor desenvolvimento de suas práticas, uma vez que as reflexões realizadas nos encontros a fizeram repensar e elaborar ações que permitiram o enfrentamento dos desafios oriundos de sua realidade.

É fundamental destacarmos o quanto as interações foram importantes para o desenvolvimento profissional da docente entrevistada. Ao realizarmos a observação, percebemos que não havia muitas trocas entre as professoras iniciantes, mas, na entrevista identificamos o quanto o compartilhamento das situações conflituosas era importante para esses sujeitos, pois ao ouvir as demandas apresentadas pela outra participante da tríade, a professora iniciante passou a refletir sobre os possíveis conflitos vivenciados por profissionais que atuavam na mesma instituição. Nesse sentido, compreendemos que a partilha de experiências e saberes contribui para o processo formativo dos professores iniciantes, podendo acontecer de forma direta ou indireta.

Constatamos que as aprendizagens sobre a docência construídas nos encontros de mentoria aconteciam em meio à coletividade, e as trocas de experiências proporcionavam a ampliação do olhar das docentes iniciantes quanto às demandas formativas, sendo que as interações permitiram atitudes críticas do ambiente de atuação e auxílio aos colegas de profissão ou demais funcionários que compartilhavam do mesmo contexto. Em meio aos encontros formativos, visualizamos o quanto a escuta empática, o acolhimento e as

orientações foram necessárias para que houvesse diálogo aberto entre as participantes, assim percebemos que as interações e o compartilhamento de experiências foram relevantes para a promoção de momentos reflexivos que contribuíram para pensar a docência de forma individual e coletiva.

É preciso destacar o quanto o olhar humano da mentora afetou a professora iniciante entrevistada. Essa característica fez com que ela se sentisse acolhida na mentoria, pois, muitas vezes se via isolada em sua realidade profissional. Assim, o modo como a mentora conduziu os encontros foi pertinente para a reflexão intencional, reformulação das práticas, bem como o desenvolvimento de aprendizagens sobre a docência. A mudança de perspectiva relatada pela professora iniciante é evidente quando ela diz que passou a enxergar os seus alunos com mais afetividade, e isso foi crucial para o desenvolvimento das atividades na classe em que lecionava. Nesse contexto, reconhecemos que as ações da mentora promoveram a construção de aprendizagens pela professora iniciante ao trazer para a sua realidade os conhecimentos que foram trabalhados nos encontros formativos.

Essa investigação nos permitiu verificar o quanto os programas de mentoria contribuem para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, pois o acompanhamento formativo possibilita maior segurança e destreza no desenvolvimento das práticas docentes, assim como impacta nas condutas adotadas diante das situações conflituosas, próprias do espaço escolar.

No âmbito do CONSTRUDOC ressaltamos algumas dimensões relevantes para o Desenvolvimento Profissional Docente, sendo elas caracterizadas por aspectos pessoais e profissionais. A princípio, reiteramos a dimensão pessoal, que envolve a disposição das docentes para vivenciar o processo formativo, haja vista que, não basta apenas desejar aprender, mas é necessário traçar caminhos para que isso ocorra. As professoras iniciantes visualizaram, através do Programa, a oportunidade de fortalecer suas práticas de ensino e ressignificando suas concepções sobre ser docente. Durante a observação participante, nos encontros formativos, percebemos o quanto as docentes mobilizaram ações que foram preponderantes para a materialização de aprendizagens, a partir de uma construção coletiva, uma vez que as orientações e os processos reflexivos auxiliaram na reelaboração das práticas pedagógicas.

A dimensão profissional, por sua vez, está relacionada à necessidade das instituições (IES e redes de ensino) criarem condições para o DPD, de modo que os professores possam buscar por uma formação efetiva. Compreendemos o CONSTRUDOC como um Projeto de Extensão vinculado a UESB, desse modo, visualizamos o princípio da institucionalidade, haja

vista que os responsáveis pelo desenvolvimento do Programa trabalham para proporcionar uma formação de qualidade aos participantes. Esse compromisso institucional denota um aspecto relevante para o DPD, que também está ligado aos processos organizativos das instituições formadoras. Entretanto, torna-se necessário que ações como essas sejam realizadas com mais frequência em redes de ensino, para que os docentes tenham a oportunidade de vivenciar processos formativos direcionados a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Diante dessas dimensões e da proposta formativa do Programa, elucidamos o quanto a constituição da tríade viabilizou a formação continuada por meio de uma comunidade colaborativa, em que as docentes participantes compartilhavam suas experiências e desenvolviam conhecimentos profissionais. Os encontros de mentoria, pautados em trocas horizontalizadas, foram pertinentes para que as iniciantes refletissem sobre as suas demandas e buscassem a melhoria de suas práticas em um movimento de aprendizagem contínua.

Essa perspectiva de formação, proporcionada pelo Programa, contribuiu significativamente para o Desenvolvimento Profissional Docente das participantes, haja vista que o DPD é um processo complexo, multidimensional e individualizado. Por meio da investigação, compreendemos o quanto as interações realizadas nos encontros de mentoria foram relevantes para a construção de aprendizagens sobre a docência, bem como os diálogos intencionais também possibilitaram a assiduidade formativa da mentora.

As aprendizagens construídas pelos mentores nos encontros de mentoria torna-se uma perspectiva a ser considerada, visto que o Programa é direcionado aos docentes iniciantes, mas as interações favorecem a formação mútua e, imersos em um espaço que visa a construção de conhecimentos sobre a docência, os professores experientes também compartilham saberes, experiências, temores, desafios, limitações, entre outros aspectos que forjam o professor em meio ao processo de Desenvolvimento Profissional Docente. Devido a essa característica do CONSTRUDOC, visualizamos a possibilidade de pesquisas relacionadas à continuidade formativa dos professores experientes e a construção de conhecimentos por esses profissionais em programas de mentoria.

Ao concluirmos esse estudo, afirmamos que os objetivos que propusemos a responder, inicialmente, foram atendidos. Todavia, essa linha de pesquisa demanda muitas indagações e gostaríamos de compartilhá-las com aqueles que tiverem a curiosidade científica em pesquisar sobre os programas de indução profissional docente e as contribuições dessas iniciativas para a formação continuada de professores iniciantes, assim como o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores que participam dessas iniciativas.

Reiteramos a necessidade da implementação de políticas públicas direcionadas ao acompanhamento profissional dos professores iniciantes para serem assessorados em suas dificuldades nos primeiros cinco anos de carreira, assim como os professores ingressantes que possuem conhecimentos consolidados, mas se encontram inexperientes diante de algumas etapas/modalidades da Educação Básica. Mediante ao respaldo governamental, os programas de inserção profissional docente podem se estabelecer como ações permanentes, de modo que todos os professores ao deixarem a universidade ou mudarem de etapa, tenham a oportunidade de vivenciar as interações proporcionadas pela mentoria.

Em vista disso, evidenciamos a necessidade e a importância da realização de novos estudos que possam investigar sobre as circunstâncias que envolvem os primeiros anos da trajetória profissional docente, assim como ações que são desenvolvidas para a formação continuada dos professores iniciantes. Destacamos a relevância dos programas de mentoria e desejamos que mais investigações sejam realizadas nesse âmbito.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Renata Fabiana. **Mentoria para a docência na Educação Infantil:** formação *online* e saberes docentes. 2017. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17337. Acesso em: 7 abr. 2023.

ARAÚJO, Natália Maria de. **A matemática na trajetória pessoal e profissional:** narrativas de professores iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16240. Acesso em: 29 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Bruna Cury de. **Mentoras de professoras iniciantes da Educação Infantil:** enfrentando e superando as tensões no processo de ensinar a ensinar. 2022. 286 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17216. Acesso em: 7 abr. 2023.

BARROS, Janailza Moura de Sousa. **Contribuições do programa híbrido de mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente:** perspectiva de professoras iniciantes. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13946. Acesso em: 29 out. 2022.

BASTOS, Maria Clotilde Pires; FERREIRA, Daniela Vitor. **Metodologia científica.** Londrina: S.A, 2016. 224 p. Disponível em: http://www.adm.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/Maria%20Clotilde%20Pires%20Bastos%20-%20Metodologia%20Cienti%CC%81fica.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

BECA, Carlos Eugenio; BOERR, Ingrid. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 14, 1-23, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4683. Acesso em: 06 jul. 2023.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A formação do professor: um olhar fenomenológico. *In:* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). **Formação de professores?** Da incerteza a compreensão. Bauru: EDUSC, 2003. Disponível em: http://www.mariabicudo.com.br/resources/LIVROS/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.%20Da%20incerteza%20a%20compreensoes..pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. *In:* BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: http://www.mariabicudo.com.br/resources/CAPITULOS_DE_LIVROS/Pesquisa%20qualitativa%20fenomenologia.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à

teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria:** desafios e possibilidades. 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9474?show=full. Acesso em: 29 out. 2022.

BRAGA, Fabiana Marini; REALI; Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CESÁRIO, Priscila Menarin; CASTRO, Mariângela Machado de. Conversas interativas virtuais em um Programa Híbrido de Mentoria: temas tratados e abordagens adotadas de professoras experientes-mentoras. **ETD - Educação Temática Digital,** v. 22, n. 3, p. 712–730, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654946. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC: Brasília –DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. MEC: Brasília – DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.205-A de 2021.** Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino; tendo parecer da Comissão de Defesa dos Direitos das

Pessoas com Deficiência, pela aprovação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2169598. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRITO, Sávio Breno Pires; BRAGA, Isaque Oliveira; CUNHA, Carolina Coelho; PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos; TAKENAMI, Iukary. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Visa em Debate,** v. 8, n. 2, p. 54-63, abr./jun., 2020. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5705/570567430007/570567430007.pdf. Acesso em: 6 out. 2022.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/abstract/?lang=pt. Acesso em 20 abr. 2022.

CESÁRIO, Priscila Menarin. **Programa híbrido de mentoria:** contribuições para a aprendizagem da docência de professoras iniciantes. 2021. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13946?show=full. Acesso em: 29 out. 2022.

CHILE. **Lei nº 20.903, de 4 de março de 2016.** Cria o Sistema Nacional de Desenvolvimento Profissional Docente. 2016. Disponível em: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2022-10-20&idParte=9690838. Acesso em: 26 jun. 2023.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

CRUZ, Gisele Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/0.Acesso em: 29 jun. 2022.

CRUZ, Lilian Moreira; CARVALHO, Cosmerina de Souza de; COELHO, Lívia Andrade. Processos Reflexivos Formativos na Pandemia: Interface entre um Programa de Mentoria e a Iniciação na Docência. **Cadernos de Pesquisa:** Pensamento Educacional, Curitiba, v. 17, 47 ed., p. 197-214, set./dez. 2022. Disponível em: https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2874/2471. Acesso em: 26 abr. 2023.

FERRAZ, Roselane Duarte. **Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva:** um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício. 2016. 313 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25515/1/TESE%20Roselane%20Duarte%20Ferraz.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

FERRAZ, Roselane Duarte; SOUSA, Lívia de Andrade. Programa de mentoria e os impactos nas práticas pedagógicas dos professores mentores. *In:* XXI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 2022. Uberlândia – MG. **Anais eletrônicos** [...] p. 64-75, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MdDzQJMHKn833opsATbKCAhcABzARAKb/view. Acesso em: 04 out. 2023.

FERREIRA, Claudete Botelho. Formação de Professores e Monitores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade,** v. 5, n. 1273, ed. Edição especial, p. 1-18, 2019. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1273. Acesso em: 12 jul. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education,** Maringá, v. 39, n. 1, p. 78-89, jan./mar., 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3033/303349752009/html/. Acesso em: 9 mar. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des) continuidades. **Revista Educação em Perspectiva,** v. 11. jul. 2020, p. 1-18. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326. Acesso em: 22 fev. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Programa de mentoria *online*: uma proposta de indução a docência. **Revista de estudos em educação e diversidade,** v. 2, n. 6, p. 1-22, out./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10113. Acesso em: 5 maio 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira:** interseções e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Lucia Gracia; SANTOS, Idêivia Silva; SILVA, Beatriz de Carvalho Farias Lima da; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria *Online* da UESB. **Educação e Formação,** v. 8, e10046, 2023. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10046/9594. Acesso em: 12 ago. 2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 6. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5342947/mod_resource/content/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20.pdf. Acesso em: 6 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. v. 23. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista *on-line* de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016. Disponível em: *007+formacao+continuada importante.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

GARCÍA, Marcelo Carlos; BURGOS, Denia; ESTEPA, Paulino Murillo; LÓPEZ, Altagracia; GALLEGO-DOMÍNGUEZ, Carmen; RUIZ, Cristina Maria Mayor; JÁSPEZ, Juan Francisco. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: o Programa Inductio. **Revista Intersaberes,** v. 11, ed. 23, p. 304-324, maio/ago. 2016. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45182/A_indu%c3%a7ao_do_corpo_docente_na_Republica_Dominicana_O_programa_INDUCTIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 ago. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 out. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em: 11 out 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-antoniocarlosgil.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

GOBATO, Paula Grizzo. **Programa de Formação *Online* de Mentores da UFSCar:** contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13298. Acesso em: 29 out. 2022.

HUBERMAN, Michael**.** O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em 28 out 2022.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia.** Tradução de Pedro M.

S. Alves. Covilhã, 2008. Disponível em: https://www.epedagogia.com.br/materialbibliotecaonine/2568Crise-da-humanidade-europeia-e-a-crise.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas e conferências de Paris.** Tradução de Pedro M. S. Alves. Rio de Janeiro: Forense. 2013. Disponível em: https://cful.letras.ulisboa.pt/hphil/wp-content/uploads/sites/2/2021/02/Edmund-Husserl-Meditacoes-Cartesianas-e-Conferencias-de-Paris-Forense-2013.pdf. Acesso em 30 out 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Lívia Karen Figueiredo de. **"É como se fosse um segundo professor":** uma análise da construção do "não lugar" profissional e da origem dos saberes mobilizados pelos auxiliares de classe. 2021. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34968/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20%20Livia%20Karen%20Figueredo%20de%20Jesus%20vers%c3%a3o%20final%2005.02.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; CARNEIRO, Rita de Kássia Cândido; BULZONI, Ana Maura Martins Castelli. As necessidades formativas do professor iniciante: os desafios da diversidade na escola. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 14, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4217. Acesso em: 23 jan. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, v. 23, ed. 3, p. 577-591, 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751492005.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marcal. Educação sexual: princípios para ação. **Revista Paulista de Psicologia e Educação,** v. 15, ed. 1, p. 75-84, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/L%C3%ADvia/Desktop/Educacao_Sexual_principios_para_acao.pdf. Acesso em: 2 maio 2023.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação *online* de mentores.** 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8957?show=full. Acesso em: 29 out. 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de**

Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009a. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 9 mar. 2023.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009b. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em: 10 fev. 2024.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa,** v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/?format=pdf&lang=es. Acesso em: 11 mar. 2023.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. Disponível em: https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

MASSETTO, Débora Cristina. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação *Online* de Mentores.** 2018. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10143?show=full. Acesso em: 29 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, métodos e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITED, 2007.

MINEIRO, Márcia; FERREIRA, Lúcia Gracia; SILVA, Maria A. Alves da. Suportes investigativos e mineração digital: sistematizando riquezas que vêm dos dados. **Revistas de Estudos em Educação e Diversidade,** v. 3, n. 9, p. 1-29, jul./set. 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11318/7083. Acesso em: 26 jun. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras,** v. 19, ed. 1, p. 113-133, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/mizukami-reali.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação,** v. 14, n. 41, p. 269-393, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gmGjD689HxfJhy5bgykz6qr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 mar. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito,** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez., 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399. Acesso em: 4 abr. 2023.
NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./jan., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 fev. 2023

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras,** v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr., 2019a. Disponível em: https://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html. Acesso em: 3 abr. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade,** v. 44, n. 3, 2019b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM. Yara Cristina. **Escola e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p. Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.

OLIVEIRA, Thays Marinho. **Programa de Mentoria *Online* da UESB e Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Infantil:** inserção, atuação e constituição. 2023. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2023.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARÍCIO, Ana Silvia Moço; COSTA, Elana Cristiana dos Santos. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 14, p. 1-18, jan./dez., 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4261/1104. Acesso em: 8 jul. 2023.

PEREIRA, Amarildo Gomes. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ.** 2021. 252 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14695/Desenvolvimento%20Profissional%20Docente%20de%20Professoras%20Experientes%20em%20Forma%c3%a7%c3%a3o%2

0Cont%c3%adnua%20na%20ReAD%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 jun. 2023.

PINHEIRO, Tarciana dos Santos. **Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.** 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12387?show=full. Acesso em: 29 out. 2022.

PRADO, Douglas Silva do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889).** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. 89 p. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570967/1/PRODUTO%20EDUCACIONAL-%20LIVRO%20PARADID%C3%81TICO.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinell; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, jan./abr., 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/dX7vwLWWpMmvbkBkJxNHczG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 set. 2022.

REALI, Aline Maria Medeiros de Rodrigues; BARROS, Bruna Cury de; MARINI, Carolina. Programas de mentoria da UFSCar dirigidos a professores iniciantes: uma síntese qualitativa das diferentes ofertas. **Educação: Teoria e Prática,** Rio Claro, São Paulo, v. 32, n. 65, 2022. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16530/12599. Acesso em: 27 abr. 2023.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; BARROS, Bruna Cury de. O WhatsApp na formação de professores iniciantes no Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.,** Salvador, v. 29, ed. 58, p. 344-357, abr./jun., 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v29n58/0104-7043-faeeba-29-58-0344.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

RINALDI, Renata Portela; BARROS, Janailza Moura de Sousa; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso de. Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria. **Revista Educação Unisinos,** v. 26, 2021. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23249. Acesso em: 5 maio 2022.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação,** v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691. Acesso em: 3 maio 2023.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa,** v. 37, ed. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** v. 14, n. 40 jan./abr., 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Aspectos%20hist%C3%B3ricos1&text=Mas%20a%20quest%C3%A3o%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o,encar%2D%20regadas%20de%20preparar%20professores. Acesso em: 06 mar. 2023.

SERBENA, Carlos Augusto. Considerações sobre o inconsciente: mito, símbolo e arquétipo na Psicologia Analítica. **Revista da Abordagem Gestáltica,** p. 76-82, jan./jul., 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v16n1/v16n1a10.pdf. Acesso em: 06 mar. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 274 p. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 6 jan. 2023.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da. **Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12357?show=full&locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 29 out. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação contínua docente como questão epistemológica. *In:* MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. (org.). **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente.** Cuiabá: Editora Sustentável, 2019.

SOUZA, Mirian Rodrigues e. Violência nas escolas: causas e consequências. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**, Aparecida de Goiânia, ano 2, n. 2, p. 119-136, 2008. Disponível em: http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANCIA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem *online*: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 04, ed. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759/pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, ed. 67, p. 1910-1937, out./dez. 2020a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v20n67/1981-416X-rde-20-67-1910.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: um estudo de dois casos. **Revista**

Eletrônica de Educação, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020b. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4142/1111. Acesso em: 1 maio 2023.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; BARROS, Bruna Cury de; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência. **Imagens da Educação,** v. 9, ed. n. 2, e46711, p. 141-156, 2019. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/46711/751375148384. Acesso em: 21 ago. 2023.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade,** n. 73, p. 209-244, dez., 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2023.

TIBA, Aline Massako Murakami. **Processos de tornar-se mentora:** um estudo de caso sobre uma participante do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar. 2022. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16978. Acesso em: 7 abr. 2023.

UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022a. **Programa de Mentoria *Online* abre inscrições**. Disponível em: http://www.uesb.br/noticias/programa-de-mentoria-*on-line*-abre-inscricoes/. Acesso em: 04 out. 2023.

UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Programa de Mentoria *Online* – Construir Docência (CONSTRUDOC).** Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/Observatório de Docência e Diversidade (CEPEP), Itapetinga, 2022b.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012. 242 p. Disponível em: https://idus.us.es/handle/11441/29171. Acesso em: 21 out. 2022.

VANZUITA, Alexandre; GUÉRIOS, Juliana. Potencialidades e limites dos programas federais PIBID e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4282. Acesso em: 16 jun. 2023.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, 2020. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/37452. Acesso em: 04 abr. 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. 286 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1. Como o programa de mentoria está organizado?
2. Como se dá a interação da professora mentora com as professoras iniciantes?
3. De que forma as demandas são apresentadas?
4. As devolutivas da mentora foram relevantes? Como as iniciantes receberam as propostas?
5. Quais as contribuições do programa para a formação continuada das professoras iniciantes? Como isso fica evidente em suas falas?

APÊNDICE B – NOTA REFLEXIVA

ENCONTRO DE MENTORIA 2 – APRESENTAÇÃO

Nota de campo do dia 21/09/2022 – Quarta-feira

Assunto: Perspectivas a respeito da profissão docente

Horário: 19:30 às 20:30h

Mentora: Clara

Professoras iniciantes: Beatriz e Talita

Descrição:

O encontro teve início com a solicitação de Clara para que as professoras falassem novamente sobre suas respectivas formações e como estavam atuando. Beatriz iniciou, comentando sobre as dificuldades que encontrava diariamente como professora de uma classe multisseriada, principalmente relacionadas à violência escolar. Ainda relatou que sente vontade de lecionar no Ensino Superior, mas que isso é uma realidade um tanto distante. Quando Beatriz terminou sua fala, a mentora demonstrou estar incomodada com a questão das câmeras e disse: "*Por que vocês não estão querendo abrir a câmera hoje? [...] Não é possível! Já basta ser à distância. A gente sente vontade de ver vocês, mulheres!"*. Entretanto, mesmo com essa advertência, as professoras continuaram com as câmeras deligadas. Talita deu continuidade, falou sobre sua formação e como estava atuando como acompanhante de um aluno com deficiência visual. Clara fez questão de se apresentar e falou um pouco sobre as iniciantes, dando espaço para que eu pudesse me apresentar e falar sobre a pesquisa. A mentora ressaltou que esse era o primeiro encontro de fato, pois, na última semana, elas tiveram apenas um momento de conversa, sem aprofundamento.

Para dar início ao encontro, Clara popôs algumas perguntas, para que as iniciantes pudessem fazer uma autorreflexão, tais como: *"Por que eu escolhi ser professora mesmo?"; "Como se deu essa escolha da minha profissão?"; "E como estou frente a essa escolha?"*. Para iniciar a conversa, a mentora projetou o texto intitulado "A escola é", um pequeno poema escrito por Paulo Freire, e pediu que alguém fizesse a leitura. Beatriz se prontificou. O texto discorre sobre a necessidade de humanizar a escola, uma vez que ela é formada exclusivamente por pessoas, e se torna essencial criar laços de amizade nesse contexto.

Ao finalizar, Clara perguntou às iniciantes o que elas tinham entendido do texto. Beatriz logo disse: "C*omecei a ler e já veio para mim, porque tenho uma estima muito grande por um autor chamado José Pacheco. É porque eu gosto muito do trabalho dele, acredito que vocês conheçam, ele é da escola da Ponte em Portugal e eu sou apaixonada por esse projeto!".* A iniciante utilizou essa referência para salientar o quanto as escolas necessitam dessa perspectiva humana para que os alunos possam desenvolver a autonomia. Talita respondeu à mentora, dizendo: "*Eu acredito e trago isso comigo sempre, que a escola não começa na sala de aula, ali no meio só o professor e aluno, mas sim desde o porteiro, de todos que adentram o espaço escolar. Ali está promovendo a educação, contribuindo para que algo aconteça ali"*. Mediante as respostas das iniciantes, Clara continuou a discussão, falando sobre a relevância da docência: "*Nós, que somos educadores, fizemos uma escolha para nossa vida. É uma escolha que vai impactar em outras vidas e eu preciso estar pensando sempre nisso, porque assim, a forma como eu vou me relacionando com essa escola onde trabalho, vai impactar outras vidas. O texto fala que a escola é construída por várias pessoas e cada um tem um papel"*.

Em dado momento, Clara pergunta o porquê de elas terem escolhido essa profissão. Beatriz respondeu que, inicialmente, gostaria de ter feito farmácia, mas as condições financeiras não eram favoráveis, então iniciou o curso de administração, mas como não encontrou emprego de imediato, resolveu cursar Ciências da Natureza porque, segundo ela: "*Vou ser professora, não vou deixar de trabalhar nunca, vou ter emprego direto e ter dinheiro".* A resposta de Talita foi quase a mesma: "*É aquilo no interior. A única profissão que dá dinheiro é professor, tem que ser professora!"*. Percebe-se pela fala das iniciantes que a opção pela docência se deu, principalmente, pelo contexto social, uma vez que as escolhas profissionais perpassaram inicialmente pelas condições financeiras. Atenta a essa questão, Clara perguntou às iniciantes: *"Como está o coração de vocês duas quanto a essa escolha?"* Beatriz respondeu que, apesar de todas as dificuldades que ela enfrenta, desde o transporte para chegar à escola até as questões que envolvem o ensino em uma sala multisseriada, ela se sente feliz e grata por esse emprego. Talita ressaltou a questão salarial. Mesmo ganhando um salário-mínimo para desempenhar a função de acompanhante de um aluno com deficiência, disse que se sentia confortável, pois está trabalhando em seu próprio distrito. Enfatizou também o encantamento que sente ao ver as crianças aprendendo.

Clara continuou a discussão, relatando para as iniciantes alguns episódios que vivenciou durante os seus primeiros anos de docência. Ela contou sobre situações desafiadoras que envolviam as crianças e suas famílias. Inclusive, foi de um desses

acontecimentos que surgiu a sua questão problema para o Mestrado. Quando terminou a fala, fez a seguinte pergunta para as professoras: *"Por que vocês se inscreveram nesse curso de mentoria e o que vocês esperam desse curso, o que vocês esperam de mim?"* Talita disse: "*Eu almejo conhecimento. Beber mais dessa fonte. Eu acredito que a pró (Clara) está aí mostrando como será e que será maravilhosa essa nossa interação nesse processo de formação"*. Beatriz, por sua vez, disse: "*De modo geral, depois que eu entrei na Universidade Federal, percebi que academia é um ambiente muito propício ao conhecimento. Interessante é isso que traz a você todas as possibilidades que você puder alcançar. Se você puder agarrar ali é perfeito. Vi na mentoria isso, justamente por estar no início da carreira, porque todos esses conflitos internos e questionamentos, de 'estar fazendo realmente a coisa certa'. E aí, quando me vi na sala de aula, na turma multisseriada, questionei se eu realmente daria conta de fazer aquilo. Acredito que a mentoria veio me ajudar nesse sentido, de me entender enquanto professora, na sala de aula, e como profissional além da sala de aula".*

Assim que Beatriz terminou de falar, Clara pediu a palavra, agradeceu às iniciantes e falou um pouco sobre a formação dentro do Programa: *"De antemão, gostaria de agradecer vocês pela confiança. Tenho certeza de que, quando a gente faz esse movimento de buscar essa formação, ela é muito mais impactante. Quando um município, por exemplo, oferece cursos e palestras, os professores vão meio que empurrados, chegando naquele lugar pesado, cansados. São cursos que são como receituários, um monte de receitas que estão ali como se os professores nada soubessem. Eles estão ali como aqueles conteudistas que ensinam os professores a ensinar. Isso é muito cansativo e enfadonho. A mentoria traz essa proposta desse professor que ele vai em busca dessa formação, que parte dele ali; existe uma proposta e o professor, por si só, vai e abraça essa proposta".*

A mentora continuou o diálogo dizendo: *"Nós estamos aqui para realmente abraçar vocês, ajudar, contribuir [...]. É um processo que não só vocês estão vivendo de formação, mas eu também. A pesquisadora agora também com a gente. Porque eu sou professora de universidade que sempre chega lá dando as aulas e, assim, geralmente, a gente passa muito tempo com essas aulas expositivas e pouco tempo a gente abre para esse diálogo, para ouvir nossos alunos. A mentoria vem possibilitando isso. Já é segunda turma que eu participo. Eu participei na passada e eu percebi isso".*

Ao falar sobre o desenvolvimento do Programa, a mentora fez uma sugestão às iniciantes: *"Gostaria que vocês fossem pontuando, fizesse um diário da semana para vocês mesmas e fossem colocando as situações desafiadoras e as aprendizagens de vocês durante esse período de 15 dias"*. Para enriquecer ainda mais a discussão, Clara compartilhou alguns

acontecimentos de sua careira docente com o intuito de, ao final, provocar as iniciantes com o seguinte questionamento: *"Já aconteceu com vocês algo, assim, que foi muito desafiador, que foi muito impactante que vocês sabem que está reverberando dentro de vocês?"*. Talita relatou sobre uma situação constrangedora que viveu quando trabalhava na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ela comentou com algumas conhecidas que uma das crianças era "danada". Essa situação causou burburinho entre as pessoas e, por pouco, ela não desistiu da profissão.

Beatriz, por sua vez, compartilhou que, certo dia, tentou abordar o tema "sexualidade" com as crianças: *"No mês de prevenção ao abuso sexual, participei de uma palestra e eles deram um livro muito legal para gente. Falei: 'Vou levar para os meninos'. No momento do deleite, fiz uma rodinha e comecei a ler a historinha, que eu estava acostumada a fazer todos os dias, mas os meninos não gostaram. Acharam que eu estava com 'ousadia' e aí fiquei sem saber como abordar esse assunto, porque preciso abordá-lo e não estou conseguindo, uma vez que eles estão sempre falando sobre isso, fazendo desenhos dos órgãos genitais. Estou vendo que existe sim a necessidade, só que eu não estou sabendo como abordar".*

Outra situação impactante, segundo ela, foi quando um dos alunos levou uma faca para a escola com o propósito de matar o colega: *"Ele (o aluno) estava com vários episódios de agressão, tanto com os colegas da escola quanto fora. Inclusive, um dia antes, ele tinha jogado pedra em um homem, e o homem tinha jogado a pedra na cabeça dele, quase quebrou a cabeça dele. Estava lá só o buraco. Nesse dia, ele levou uma faca para a escola, disse que ia matar o coleguinha, e aí eu não soube como agir. [...] Minha sorte foi que a menina, auxiliar de limpeza, pegou os meninos falando: 'Fulano está com a faca na bolsa'. Ela pegou a bolsa do menino, olhou e viu que a faca estava lá dentro; tirou a faca de dentro e disse ao ser humano: 'Vai para sua casa. Você só volta aqui com seu pai!' Eu já estava toda atarefada [...], não soube o que fazer, na hora não me veio nada! Meu Deus do céu, como agir?".* Ao ouvir esse e os outros relatos, Clara aproveitou para pensar em possíveis projetos para trabalhar com as iniciantes, visto que elas demonstravam a necessidade de abordar questões, como violência escolar, sexualidade e autonomia com seus alunos.

Em dado momento, antes de finalizar o encontro, Beatriz disse que, com a mentoria sentiu vontade de voltar a escrever os diários de bordo, com o objetivo de perceber mais enfaticamente as necessidades de seus alunos. Clara a incentivou veementemente e disse que esses dados podem ser úteis até para uma possível pesquisa de doutorado. Para finalizar a reunião, a mentora projetou um texto de Pedro Bial "Jardim de Infância". Após uma das iniciantes realizar a leitura, a mentora perguntou o que aquela mensagem dizia para elas.

Beatriz logo enfatizou a simplicidade, dizendo que precisamos ser mais leves e nos espelhar nas atitudes das crianças diante dos acontecimentos do cotidiano. Talita também relatou sobre o quanto os adultos precisam enxergar com as perspectivas das crianças.

Antes de finalizar o encontro, Clara contou mais um acontecimento de sua carreira que a impactou muito e que a fez pensar sobre as motivações que levam as crianças a cometerem atos violentos dentro das escolas. A mentora quis ainda enfatizar a relevância da formação dentro do Programa e a necessidade de as iniciantes buscarem essa formação: *"Acredite, quando a gente faz esse movimento formativo, o nosso olhar vai ficando diferenciado. É fantástico! É igual se eu falar um padrão: se você está grávida, todas as grávidas da rua serão observadas por você; se tem um bebê em casa, vai observar todos os bebês da rua; se tem um cachorro, vai observar todos os cachorros, e se você está no processo de formação, tudo vai chamar atenção, uma placa de um carro, uma mensagenzinha [...]. Tudo vai mexer com você, preparem-se! Preparem-se para esse mergulho que vai tirar de vocês aí, eu falo que é um processo que vai nos lapidando, que somos todos esses diamantes e que a formação vai nos lapidando e nos deixando lindas e maravilhosas como uma estrelinha brilhante".* Depois dessa fala, as iniciantes agradeceram o momento de troca e combinaram o próximo encontro com a mentora.

Nota da Pesquisadora:

A reunião transcorreu de modo tranquilo. A mentora soube conduzir os diálogos de forma a provocar reflexões nas iniciantes. Um momento relevante foi quando Clara percebeu que Beatriz e Talita estavam com as câmeras fechadas. De fato, isso gera um desconforto, pois as interações em meios digitais podem contribuir para uma aproximação menos enfática. Os episódios relatados pela mentora foram essenciais para que as iniciantes rememorassem os acontecimentos desafiadores que marcaram o início de suas carreiras. Esse movimento foi imprescindível para que Clara reconhecesse as demandas das iniciantes e elaborasse os próximos encontros com o objetivo de auxiliá-las justamente nessas questões. Em vista disso, alinho os meus questionamentos: Como esses encontros poderão auxiliar as iniciantes em suas ações em sala de aula? Será que essas questões provocaram reflexões autênticas nas iniciantes? Como elas enxergarão suas demandas após esse momento?

APÊNCIDE C - ENTREVISTA – PROFESSORAS INICIANTES

QUESTÕES PARA IDENTIFICAÇÃO

1. Qual o seu nome completo?

2. Qual a sua idade?

3. Qual o seu estado civil?

4. Possui filhos? Quantos?

5. Qual é a sua formação?

6. Qual a sua função na escola?

7. Há quanto tempo atua na Educação Básica? Faz quantos que anos você leciona nessa etapa?

QUESTÕES SOBRE O PROGRAMA

1. Como você teve conhecimento do Programa de Mentoria *Online* – CONSTRUDOC?
2. Que circunstâncias fizeram você reconhecer a necessidade de um acompanhamento formativo?
3. Qual foi a sua primeira impressão sobre os encontros de mentoria? E sobre a mentora, o que você achou do trabalho dela?
4. De que forma os momentos de interação, que aconteciam durante os encontros, te fizeram pensar sobre suas ações?
5. Nos encontros formativos, em alguns momentos, a mentora apresentava projetos relacionados as demandas que foram apresentadas. Qual era a sua percepção sobre esses projetos? Você trabalhou algum deles com sua turma? Se sim, como foi desenvolvido?
6. Como você compreende as aprendizagens sobre a docência em função da participação no Programa? Quais situações exemplificam essas aprendizagens?
7. Como você avalia o Programa de Mentoria *Online* – Construir Docência (CONSTRUDOC)? Você tem alguma sugestão para a melhoria dessa iniciativa?
8. Como você descreveria sua experiência com o Programa? Você indicaria esse acompanhamento para outros professores iniciantes?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA DE MENTORIA ONLINE DA UESB E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: INDUÇÃO, PRÁTICAS, FORMAÇÃO E

Pesquisador: Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58241922.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.604.485

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora: "O Desenvolvimento Profissional Docente abarca entre outros fatores e elementos a aprendizagem da docência. Esta aprendizagem da docência aqui é referenciada a partir do Programa de Mentoria que se configura como uma possibilidade de apoio ao professor, favorecendo a permanência e atenuando dificuldades (MIGLIORANÇA, 2010; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, 2014; SOUZA; REALI, 2020ab) que é desenvolvido como ações de formação continuada de professores, ocorrendo, principalmente, online. Assim, esta proposição de pesquisa tem por objetivo analisar como um Programa de Mentoria, com desdobramentos em torno da indução docente, dos saberes e da formação, contribui para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes da Educação Básica, visando possíveis impactos para a prática/atuação docente. Esta pesquisa se dará no âmbito do de um Programa de Inserção à Docência – Programa de Mentoria Online da UESB – Construir Docência (CONSTRUDOC) -, cadastrado como Programa de extensão na Universidade citada e que deverá ser aberta ao público-alvo anualmente. Este programa é desenvolvido pelo Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP) e pelo Observatório de Docência e Diversidade, sendo a ambos vinculado. Esta pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório e utilizará para a produção dos dados os seguintes instrumentos: questionário, narrativas, observações e entrevista semiestruturada. Desse modo, a pesquisa abrange uma temática atual e favorece o professor e as possibilidades de pensar à docência, a formação, a indução docente, os saberes, as práticas e o desenvolvimento

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

profissional."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Analisar como um Programa de Mentoria, com desdobramentos em torno da indução docente, dos saberes e da formação, contribui para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes da Educação Básica, visando possíveis impactos para a prática/atuação docente.

Objetivo Secundário: - Caracterizar o Programa de Mentoria online da UESB e suas contribuições formativas; - Avaliar as potencialidades do Programa no âmbito da indução docente, dos saberes e da formação; - Identificar as contribuições desse Programa para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes da Educação Básica; - Analisar os possíveis impactos das ações/atividades do Programa para a prática/atuação profissional docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Segundo a pesquisadora, "A pesquisa será feita com os participantes que aceitarem participar da pesquisa e não haverá identificação dos mesmos. Pode ocorrer dos participantes se sentirem um pouco desconfortável no momento das narrativas. E para minimizar os riscos existentes, as perguntas ou propostas podem ser esclarecidas ou refeitas de modo a amenizar isso."

Benefícios: Segundo a pesquisadora: "O resultado da pesquisa pode contribuir na perspectiva formativa, da indução docente e para a construção de novas bibliografias nas áreas estudadas."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa do Departamento de Ciências Humanas Educação e Linguagem no Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados:

declaracaopesquisador.pdf - postado em 05/08/2022 20:03:27

AvaliacaoProgramadeMentoriaOnline.pdf - postado em 04/08/2022 17:13:43

observacoes.docx - postado em 04/08/2022 16:48:09

Narrativas.docx - postado em 04/08/2022 16:47:45
Entrevista.docx - postado em 04/08/2022 16:44:17
FormulariodeselecaoProfessorMentor2022.pdf - postado em 04/08/2022 16:41:55
FormulariodeInscricaoProfessorIniciante2022.pdf - postado em 04/08/2022 16:41:33
FormulariodeInscricaooProfessorMentor.pdf - postado em 04/08/2022 16:40:13
declaracao.pdf - postado em 09/03/2022 02:00:17

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa não apresenta pendências éticas.

A pesquisadora precisa estar atenta à seguinte solicitação:

– Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a aprovação por ad referendum assim que as pendências fossem sanadas. Portanto, fica aprovado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1905579.pdf	05/08/2022 20:05:11		Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisador.pdf	05/08/2022 20:03:27	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Outros	AvaliacaoProgramadeMentoriaOnline.pdf	04/08/2022 17:13:43	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Outros	observacoes.docx	04/08/2022 16:48:09	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Outros	Narrativas.docx	04/08/2022 16:47:45	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Outros	Entrevista.docx	04/08/2022 16:44:17	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Outros	FormulariodeselecaoProfessorMentor2022.pdf	04/08/2022 16:41:55	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Outros	FormulariodeInscricaoProfessorIniciante2022.pdf	04/08/2022 16:41:33	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Outros	FormulariodeInscricaooProfessorMentor.pdf	04/08/2022 16:40:13	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Outros	declaracao.pdf	09/03/2022 02:00:17	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Outros	Declaracaodecompromisso.pdf	09/03/2022 01:58:57	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisamentoria.pdf	09/03/2022 01:57:50	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2mentoria.pdf	09/03/2022 01:42:55	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	09/03/2022 01:42:32	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 25 de Agosto de 2022

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA

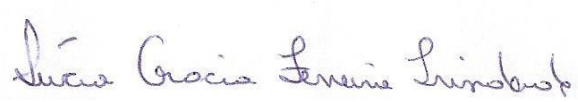
Salvador, 16 de fevereiro de 2023.

Assunto: Anuência de dados

Através deste documento libero o uso dos dados produzidos no âmbito do projeto de extensão "Programa de Mentoria Online – Construir Docência (CONSTRUDOC), no ano de 2022, e de pesquisa "Programa de Mentoria Online da UESB e desenvolvimento profissional de professores: indução, práticas, formação e saberes", a Livia de Andrade Sousa, que se encontram disponíveis no drive (https://drive.google.com/drive/folders/1HP3uSefkvn4UhYG4Zpj4DbW718eJrXQJ?usp=drive_link). Sou autora e coordenadora de ambos os projetos e remeto aqui a anuência, para fins científicos, dos dados produzidos.

Coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos e agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,



Lúcia Gracia Ferreira Trindade

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) docente,

Este documento é um convite ao (à) Senhor(a) para participar da pesquisa **"PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS INICIANTES NO PROGRAMA DE MENTORIA *ONLINE* DA UESB – CONSTRUIR DOCÊNCIA (CONSTRUDOC)"**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, organizada pela pesquisadora Lívia de Andrade Sousa.

Os primeiros anos de atuação profissional podem desencadear sentimentos contraditórios nos professores iniciantes, visto que a insegurança e o entusiasmo podem afetar significativamente o desenvolvimento profissional desses docentes. Sendo assim, pensar a formação continuada para esse público se torna imprescindível e a iniciação à docência pode ser considerada uma das fases mais críticas da carreira.

Em vista disso, os programas de mentoria foram criados com o objetivo de auxiliar os professores iniciantes em suas demandadas formativas, dado que os mecanismos que regem essa iniciativa corroboram para a formação continuada, isso porque os professores experientes desempenham a função de mentores, enquanto os professores que estão nos primeiros cinco anos de atuação recebem as orientações advindas desses profissionais. Assim, durante os momentos de interação os participantes compartilham saberes e se formam mutualmente.

Com vistas a essa concepção, pesquisadores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – *campus* Itapetinga implementaram no ano de 2021 a primeira edição do Programa de Mentoria *Online* – Construir Docência (CONSTRUDOC), reunindo professores iniciantes e mentores de várias regiões do Brasil para que, por meio das interações, pudessem compartilhar experiências visando à formação coletiva. Nesse sentido, essa pesquisa tem por objetivo analisar como se configura a formação continuada dos professores iniciantes, mediante a participação no Programa de Mentoria *Online*, que continuará com suas atividades em 2022.

Caso concorde em participar da pesquisa, o processo de coleta de dados será realizado por meio de observações durante as interações entre os participantes do Programa, podendo ser utilizada a gravação em áudio. Também serão realizadas entrevistas com o objetivo de conhecer, pelas perspectivas das professoras iniciantes, as aprendizagens profissionais da docência consequentes da participação no Programa.

A pesquisa seguirá as orientações das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que versam sobre os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos e da garantia do anonimato dos participantes, do sigilo e da privacidade referentes a todas as etapas da investigação.

Com o estudo, espera-se analisar como se configura a formação continuada dos professores iniciantes, mediante a participação no Programa de Mentoria *Online* da UESB – Construir Docência (CONSTRUDOC). Como benefício, a pesquisa pretende compreender como o Programa pode auxiliar nas demandas formativas de professores iniciantes pelas interações com professores que possuem vasta experiência no campo educacional e ampliar as discussões sobre a formação continuada no cenário nacional.

Esclarecemos que, segundo as normas que tratam da ética com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como mínimo, pois pode desencadear constrangimento frente a algumas questões, o que pode causar desconforto para responder. Entretanto, para minimizar esse risco e garantir sua autonomia e liberdade participativa, asseguramos o direito de optar por não responder as perguntas que possam causar incômodo, assim como é assegurado o direito de recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento, sem trazer prejuízos para você.

A participação na pesquisa é de caráter voluntário, portanto você não receberá nenhum benefício financeiro. Contudo, caso se sinta prejudicado, poderá solicitar assistência imediata e integral, indenização e ressarcimento das despesas que venham decorrer da sua participação, segundo as normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

A divulgação dos resultados será feita por meio de publicações de artigos em periódicos ou livros e apresentações em eventos científicos. Neste processo, será garantida a confidencialidade das informações e o anonimato dos participantes. Os dados da pesquisa serão arquivados com a coordenadora da pesquisa por um período de cinco anos e depois destruídos.

Caso necessite de esclarecimentos acerca da pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável por e-mail: liviandrades@outlook.com, e no endereço: Estrada do Bem Querer, 3293-3391 - Candeias, Vitória da Conquista – BA, telefone (77) 3424-8617; E-mail: pcu@uesb.edu.br Você também poderá contactar o Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB) na Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiezinho, Jequié - BA.

CEP: 45208-091. Fone: (73) 3528-9727. E-mail: cepjq@uesb.edu.br. Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 8h às 18h.

Agradecemos a sua colaboração junto ao estudo e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

( ) **Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo em participar desse estudo**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____

Assinatura do Participante

Compromisso do Pesquisador:

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta dos dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista, 15 de setembro de 2022.

_____

Assinatura da Pesquisadora