

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paula Grizzo Gobato

**Programa de Formação *Online* de Mentores da
UFSCar: Contribuições para o desenvolvimento
profissional de professores iniciantes participantes**



SÃO CARLOS
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paula Grizzo Gobato

**Programa de Formação *Online* de Mentores da
UFSCar: Contribuições para o desenvolvimento
profissional de professores iniciantes participantes**

Texto para defesa de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

SÃO CARLOS

2020

Grizzo Gobato, Paula

Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar :
contribuições para o desenvolvimento profissional de
professores iniciantes participantes. / Paula Grizzo
Gobato -- 2020.
231f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Banca Examinadora: Fernanda Migliorança, Andrea
Coelho Lastória, Maria da Graça Nicoletti Mizukami,
Ana Paula Gestoso da Silva

Bibliografia

1. Formação de professores. 2. Mentoria. 3.
Necessidades formativas. I. Grizzo Gobato, Paula. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Paula Grizzo Gobato, realizada em 28/02/2020:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Realí
UFSCar

Profa. Dra. Fernanda Migliorança
Anhanguera

Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória
USP

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Universidade Mackenzie

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Maria da Graça Nicoletti Mizukami e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Dedico esta obra, todo meu doutorado e meu esforço nestes quatro anos à minha família: meu pai, Mauro, minha mãe, Maristela, minha irmã, Eduarda, meu irmão, Gabriel e, principalmente, ao meu avô, Mima (in memorian) e minha avó, Neuza, que sempre me mostraram a importância do conhecimento e sempre incentivaram, investiram e apoiaram o meu caminho nos estudos. Foram, são e sempre serão essenciais!

AGRADECIMENTOS

*“Aqueles que passam por nós, não vão
sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco
de nós.”*
- *Antoine de Saint-Exupéry*

Ao longo desta jornada de quatro anos, é indescritível o quanto eu amadureci e aprendi. Fui desafiada de diversas maneiras, precisei exercer toda a minha resiliência e paciência. Fui persistente, cresci, construí. Durante esse percurso, percebi que o nosso crescimento e o aprendizado não impactam apenas nas nossas vidas, mas também na vida de outras pessoas. Neste momento, ao final deste desafio, estes são os agradecimentos que preciso fazer às pessoas por estarem comigo e contribuírem, de alguma forma, com este trabalho e com o meu desenvolvimento:

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali pela confiança em mim depositada desde o início da graduação, em 2008, durante o Mestrado, de 2014 a 2016 e, agora, até o final do meu Doutorado, em 2020. Uma parceria de doze anos que me ensinou muito, tanto pessoal, quando profissionalmente. Foi meu alicerce nos momentos mais difíceis da pesquisa, compreensiva, paciente e um exemplo que quero levar por toda a vida!

Às professoras que fizeram parte da minha banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Andréa Lastória e Prof^a. Dr^a. Ana Paula Gestoso. As suas contribuições foram muito válidas e contribuíram para o resultado deste trabalho, me auxiliando a trilhar o melhor caminho.

Às professoras convidadas para a banca de defesa do Doutorado, Prof^a. Dr^a. Andréa Lastória e Prof^a. Dr^a. Ana Paula Gestoso, já citadas, à Prof^a. Dr^a. Graça Maria Nicoletti Mizukami, pelas inúmeras contribuições ao campo de pesquisa da Formação de Professores, que me inspiraram e que também fazem parte deste trabalho, e à Prof^a. Dr^a. Fernanda Migliorança, que foi parte da minha banca de defesa do Mestrado com ótimas contribuições e, agora, me deu o prazer de contar com sua leitura atenta novamente. Obrigada pela disponibilidade e leitura cuidadosa.

Aos professores iniciantes e experientes participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores por todas as reflexões e esforços ao longo do programa e pela disponibilidade em responder ao questionário aplicado.

Ao grupo de pesquisa “Formação básica e continuada de professores”, por toda a confiança, ensinamentos, paciência, conselhos e amizade ao longo desses anos de grupo.

Aos colaboradores e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

À UFSCar, enquanto espaço de desenvolvimento profissional, que oferta educação gratuita e de qualidade, que me abriu as portas tantas vezes e me ensinou muito do que sei hoje. Minha gratidão à todos que fazem parte deste espaço e contribuíram para a minha formação, para o meu desenvolvimento, crescimento, amadurecimento e aprendizado.

À minha família pelo apoio incondicional de sempre e por me ensinarem a nunca desistir.

Ao Dr. Eduardo Palmegiani, médico cardiologista, e à sua equipe, por cuidarem de mim em um dos momentos mais difíceis da minha vida, no início do doutorado, e por me devolverem a esperança de viver.

À minha grande amiga, Aline Fonseca, pela amizade durante os anos de pós-graduação e pela leitura cuidadosa da minha tese.

Às minhas queridas amigas: Patricia Silva, Larissa Donato, Thaianne Robeldo e Carina Falasco por entenderem a complexidade de um Doutorado e me ouvirem e apoiarem nos momentos mais difíceis, muitas vezes compartilhando das mesmas dores características desta caminhada.

Às minhas amigas e amigos e colegas de trabalho, Amanda Rodrigues, Jaqueline Nascimento, Lídia Mantovani, Fabiana Porto, Maria Filomena Brandão, Lucas Rosa e Priscila Claus por serem, muitas vezes, meu ponto de apoio nos momentos de desânimo e nos momentos de euforia, principalmente quando relacionados à escrita da tese e desenvolvimento da pesquisa.

À Pearson, meu atual local de trabalho, pela flexibilidade para conciliar trabalho e estudos e por me prover com recursos para me manter na pós-graduação, além de confiar no meu trabalho e valorizar os meus estudos.

A todos os profissionais da educação que contribuíram com este trabalho e que continuam na luta por uma educação de qualidade, mesmo nos tempos difíceis que estamos vivendo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior - Brasil (CNPq). Sendo assim, agradeço à agência de fomento CNPq pelo financiamento do Programa de Formação *Online* de Mentores.

"O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e à escola, como lugar de crescimento profissional permanente".

Antonio Nóvoa

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é analisar as ações de mentoria que podem ter contribuído com o possível desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no Programa de Formação *Online* de Mentores. Especificamente, procura-se responder às seguintes questões de pesquisa: O acompanhamento de mentores do PFOM auxiliou os professores iniciantes a superarem e/ou minimizarem as dificuldades de início de carreira registradas e diagnosticadas pelos mentores? Se sim, quais foram as dificuldades superadas e/ou minimizadas? Quais ações de mentoria, desenvolvidas pelos mentores, contribuíram com o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes sob a perspectiva das mentoras? Caso não tenham sido identificadas contribuições, quais os motivos apontados? As referências teóricas nas quais se baseou a presente pesquisa levam em conta as características e desafios da formação inicial docente; o ciclo de vida do professor e suas características; necessidades formativas de professores iniciantes; a formação continuada docente do professor iniciante; programas de apoio profissional ao professor iniciante; programas de mentoria no Brasil; a base de conhecimentos e o processo de raciocínio pedagógico; os conhecimentos necessários a um mentor; considerações acerca da educação a distância, formação *online* de professores e ambientes virtuais de aprendizagem. A pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa-intervenção, com análise de dados apoiada na metodologia descritivo-interpretativa. Os dados coletados são provenientes das produções e atividades realizadas pelos mentores a respeito do acompanhamento dos participantes iniciantes que concluíram o Programa de Formação *Online* de Mentores, caracterizando uma análise documental; e respostas de um questionário respondido pelos professores iniciantes que aceitaram respondê-lo. Os dados foram organizados e, em seguida, foram analisados manualmente, buscando-se por indícios que apontassem as necessidades formativas das professoras iniciantes, ações de mentoria realizadas pelos mentores e outras informações que contribuíssem para as repostas às questões de pesquisa. Estes dados foram classificados em quadros e tabelas. Os resultados apresentados neste trabalho indicam o perfil dos professores iniciantes; a presença das quatro categorias de necessidades formativas – referente aos alunos, referente ao currículo, referente ao professor e referente à escola como organização – e como os mentores orientaram os PIs para auxiliá-los na superação ou minimização dos dilemas típicos. As análises mostram que, muitas vezes, os mentores optaram por “dar o peixe”, ao invés de “ensinar a pescar”, metáforas relacionadas a mostrar ao professor iniciante como realizar as atividades na prática docente (“dar o peixe”), ou oferecer meios, reflexões e materiais para que o professor desenvolva suas habilidades (“ensinar a pescar”). Apesar disso, na maioria dos casos, as professoras iniciantes demonstraram que o processo de mentoria contribuiu positivamente para seu desenvolvimento profissional com práticas e reflexões que tornaram o período inicial menos penoso e solitário, oferecendo alternativas para enfrentamento aos sentimentos característicos desta etapa.

Palavras-chave: Programa de Formação *Online* de Mentores; professor iniciante; necessidades formativas; programa de mentoria; mentor; desenvolvimento profissional; aprendizagem da docência.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the mentoring actions that may have contributed to the possible professional development and teaching learning by the beginning teachers monitored in the Online Mentors Education Program. Specifically, it also seeks to answer the following research questions: Has the support of OMEP mentors assisted beginning teachers to overcome and/or minimize the early career difficulties recorded and diagnosed by mentors? If so, what were the difficulties overcome and/or minimized? What mentoring actions, developed by the mentors, contributed to the professional development of the beginning teachers from the perspective of the mentors? If no contributions have been identified, what are the reasons given? The theoretical references on which the present research was based take into account the characteristics and challenges of initial teacher training; the teacher's life cycle and its characteristics; training needs of beginning teachers; continuing teacher education for the beginning teacher; professional support programs for the beginning teacher; mentoring programs in Brazil; the knowledge base and the pedagogical reasoning process; the knowledge needed by a mentor; considerations about distance education, online teacher training and virtual learning environments. The research was based on a qualitative approach, based on an intervention research, with data analysis supported by the descriptive-interpretative methodology. The collected data come from the productions and activities carried out by the mentors regarding the monitoring of the beginning participants who completed the Online Mentors Education Program, featuring a documentary analysis; and answers to a questionnaire answered by the beginning teachers who agreed to answer it. The data were organized and then analyzed manually, looking for evidence that pointed to the training needs of the beginning teachers, mentoring actions carried out by the mentors and other information that contributed to the answers to the research questions. These data were classified in tables and frames. The results presented in this work indicate the profile of beginning teachers; the presence of the four categories of training needs - referring to students, referring to the curriculum, referring to the teacher and referring to the school as an organization - and how the mentors guided the PIs to assist them in overcoming or minimizing typical dilemmas. The analyzes show that, many times, the mentors chose to "give the fish", instead of "teaching how to fish", related metaphors that show the beginning teacher how to carry out the activities in teaching practice ("giving the fish"), or offering means, reflections and materials for the teacher to develop his skills ("teaching how to fish"). However, in most cases, the beginning teachers demonstrated that the mentoring process contributed positively to their professional development with practices and reflections that made the initial period less painful and lonely, offering alternatives to the characteristic feelings of this stage.

Keywords: Online Mentor Education Program; beginner teacher; training needs; mentoring program; mentor; professional development; teaching learning.

Lista de figuras

Figura 1 – Página inicial do Portal dos Professores da UFSCar.....	61
Figura 2 – Representação do processo de raciocínio pedagógico.....	67
Figura 3 – Página inicial do ambiente de aprendizagem do Programa de Formação Online de Mentores (Grupo G1).....	84
Figura 4 – Página inicial do ambiente de aprendizagem do Programa de Formação Online de Mentores (Grupo G2).....	85
Figura 5 – Procedimento metodológico de pesquisa adotado.....	99
Figura 6 – Estruturação das pastas para organização dos dados.....	106

Lista de quadros

Quadro 1 – Necessidades formativas identificadas por diferentes autores, em diferentes localidades e contextos ao redor do mundo.....	48
Quadro 2 – Características dos programas de indução eficientes.....	58
Quadro 3 – Descrição das unidades, atividades e objetivos do Módulo I.....	86
Quadro 4 - Descrição das unidades, atividades e objetivos do Módulo II.....	87
Quadro 5 - Descrição das unidades, atividades e objetivos do Módulo III.....	88
Quadro 6 - Descrição das unidades, atividades e objetivos do Módulo IV.....	89
Quadro 7 - Descrição das unidades, atividades e objetivos do Módulo Extra.....	90
Quadro 8 – Quantidade de participantes (mentores e professores iniciantes) que concluíram o Programa de Formação Online de Mentores.....	96
Quadro 9 – Descrição das atividades consideradas para a análise do perfil dos professores iniciantes participantes.....	102
Quadro 10 – Questões abordadas no questionário e seus objetivos.....	103
Quadro 11 – Categorias de questões do questionário.....	147

Lista de tabelas

Tabela 1 – Formação inicial e formação continuada dos professores iniciantes participantes do Programa de Formação Online de Mentores (G1).....	108
Tabela 2 – Formação inicial e formação continuada dos professores iniciantes participantes do Programa de Formação Online de Mentores (G2).....	109
Tabela 3 – Anos nos quais os professores iniciantes atuavam no início de sua participação no Programa de Formação Online de Mentores (G1).....	110
Tabela 4 - Anos nos quais os professores iniciantes atuavam no início de sua participação no Programa de Formação Online de Mentores (G2).....	110

Lista de siglas

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EaD – Educação a Distância

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LMS – *Learning Management System*

MEC – Ministério da Educação

PFOM – Programa de Formação *Online* de Mentores

PHM – Programa Híbrido de Mentoria

PI – Professor(a) iniciante

PM – Programa de Mentoria

PROEXT – Pró -Reitoria de Extensão

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

PRONINFE – Programa Nacional de Informática Educativa

SME – Secretaria Municipal de Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

Sumário

1	INTRODUÇÃO	26
1.1	Breve comentário sobre o período inicial da carreira e a relevância da mentoria para esta etapa	26
1.2	Questões de pesquisa e objetivos.....	28
1.3	Justificativas de pesquisa: acadêmica e pessoal	29
1.4	Minha trajetória acadêmica e profissional	30
2	DILEMAS DA DOCÊNCIA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE COM FOCO NO INÍCIO DA CARREIRA.....	32
2.1	Formação inicial de professores: características e desafios	33
2.2	Etapas do ciclo de vida profissional do professor com foco na fase inicial.....	37
2.2.1	O ciclo de vida do professor descrito por Huberman	37
2.2.2	O ciclo de vida do professor segundo Sikes.....	39
2.2.3	Foco no período inicial da carreira: convergências	41
2.3	Necessidades formativas de professores iniciantes.....	45
2.4	A relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores.....	49
3	PROGRAMAS DE APOIO PROFISSIONAL AO PROFESSOR INICIANTE: ALTERNATIVAS PARA A MINIMIZAÇÃO DE NECESSIDADES FORMATIVAS CARACTERÍSTICAS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA.....	53
3.1	Programas de apoio profissional ao professor iniciante desenvolvidos no mundo e no Brasil	54
3.2	A mentoria no contexto do Brasil: Programa de Mentoria e Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar	59
3.3	Professores experientes e formadores: o que um mentor precisa saber e saber fazer	63
3.3.1	A base de conhecimentos para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico	64

3.3.2	Os conhecimentos do mentor para a formação de professores iniciantes	68
3.4	A formação continuada de professores via educação a distância	72
3.4.1	Educação a Distância no Brasil	73
3.4.2	Ambientes virtuais de aprendizagem na mediação do conhecimento	76
3.4.3	Portal dos Professores da UFSCar: ambiente voltado para o desenvolvimento de professores	77
4	PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA	80
4.1	Pressupostos metodológicos da pesquisa–intervenção	80
4.2	Metodologia de intervenção: o Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar	82
4.2.1	Estrutura do Programa de Formação Online de Mentores	83
4.2.2	Seleção dos participantes do Programa de Formação Online de Mentores	92
4.2.3	Dinâmica da intervenção: tutoria e aprendizado	94
4.3	Metodologia de pesquisa: o caminho para a análise dos resultados	96
4.3.1	Metodologia de coleta e organização de dados: análise documental e questionário	99
4.3.2	Conhecendo as ações de mentoria e sua efetividade: outras atividades e aplicação de questionário	102
5	ANÁLISE DE RESULTADOS: NECESSIDADES FORMATIVAS E AÇÕES DE MENTORIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	106
5.1	O perfil dos professores iniciantes concluintes do Programa de Formação Online de Mentores	106
5.2	Necessidades, demandas formativas e as ações de mentoria	110
5.2.1	Necessidades e demandas formativas relacionadas aos alunos	110
5.2.2	Necessidades e demandas formativas relacionadas ao currículo	118

5.2.3	Necessidades e demandas formativas relacionadas ao professor	124
5.2.4	Necessidades e demandas formativas relacionadas à escola como organização	129
5.2	Análise das respostas ao questionário: a mentoria na visão dos professores iniciantes participantes	145
5.2.1	Visão dos professores iniciantes sobre o processo de mentoria ..	146
5.2.2	Desdobramentos da mentoria e benefícios para o professor iniciante	152
5.2.3	Influência da relação mentor-iniciante no desenvolvimento profissional	156
5.2.4	Mudanças sugeridas.....	160
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
8	ANEXOS	182
	ANEXO A - Questionário de inscrição - mentoras	184
	ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	188
	ANEXO C – Respostas dos professores iniciantes ao questionário aplicado.....	192
9	APÊNDICES.....	212
	APÊNDICE 1 - QUADRO COM INFORMAÇÕES COLETADAS SOBRE OS PROFESSORES INICIANTEs, DEMANDAS FORMATIVAS E AÇÕES DE MENTORIA	214
	APÊNDICE 2 - ORGANIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DE NECESSIDADES FORMATIVAS IDENTIFICADAS NOS PROFESSORES INICIANTEs E QUANTIDADE DE PIS QUE A APRESENTARAM.....	226
	APÊNDICE 3 – AÇÕES DE MENTORIA IDENTIFICADAS E QUANTIFICADAS.....	230
	APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PIS	232
	APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES INICIANTEs	234

1 INTRODUÇÃO

Apresentam-se, nesta pesquisa, elementos centrais da formação de professores, uma discussão para compreender as dificuldades e angústias características do período inicial da carreira, bem como uma alternativa de minimização caracterizada pelo apoio profissional e orientação de um professor experiente, ou seja, um mentor.

1.1 Breve comentário sobre o período inicial da carreira e a relevância da mentoria para esta etapa

A formação de professores pode ser considerada um processo contínuo (COLE; KNOWLES, 1993), que ocorre durante toda a trajetória pessoal e profissional do docente. A etapa inicial da carreira é frequentemente trazida pela literatura se constituindo como uma etapa difícil, repleta de dúvidas, tensões, dificuldades e, surpreendentemente, intensa (MARCELO GARCÍA, 1999), se configurando como uma das fases desta trajetória.

Essas características não somente se dão por conta da inexperiência e das limitações da formação inicial dos iniciantes, mas, também, pelos dilemas éticos e pelo choque de realidade vivenciados ao terem as primeiras experiências como um profissional (VEENMAN¹, 1984 apud MARCELO GARCÍA, 1999). É neste período que o indivíduo transita entre o papel de estudante e o de professor, com diferentes responsabilidades e direitos, e se depara com uma cultura escolar diferente daquela de quando ainda era aluno. Adicionando-se a isso, o professor novato ainda precisa preocupar-se em desenvolver sua base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1986) e lidar com as burocracias do cotidiano.

A etapa inicial da carreira docente é uma das fases do ciclo de vida docente proposto por Huberman (1992) e caracterizada pelo autor como um período de sobrevivência e descobertas, marcado pelo choque entre a realidade e o cenário

¹ VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

fantasiado quando ainda era estudante. Também é caracterizada como uma fase de entusiasmo por ter seus próprios alunos e sentir-se parte de uma classe profissional.

Vivenciar este período pode acarretar sentimento de frustração, solidão, insegurança, alienação e ambiguidade (SCHATZ-OPPENHEIMER; DVIR, 2014), levando até mesmo ao abandono da carreira, na maioria das vezes sem ao menos receber um apoio profissional que pode fazer a diferença na tomada desta decisão.

Pensando nas especificidades deste período e na relevância do apoio profissional, existem algumas ações que objetivam o acompanhamento e auxílio de professores iniciantes, como os programas de mentoria e de indução, que podem reduzir as angústias, oferecer suporte emocional e profissional, além de reduzir a frequência de desistências de professores neste período. Por meio destas ações, os professores iniciantes recebem atenção e orientações de profissionais mais experientes, geralmente gestores educacionais – porém, também podem ocupar cargos docentes – para desenvolverem-se profissionalmente e conseguirem auxílio para superarem as dificuldades características deste período.

Nesta tese, o apoio profissional em foco será o oferecido pelo Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar (PFOM), realizado entre 2014 e 2016, que se configurou como uma formação continuada de professores experientes para o acompanhamento e desenvolvimento de professores iniciantes. O PFOM foi conduzido como um programa *online* para professores experientes e gestores, porém, a segunda fase, em que os mentores do programa deveriam acompanhar professores iniciantes paralelamente ao Programa, deu-se presencialmente, com encontros frequentes entre as díades professor mentor-professor iniciante.

Ao longo do Programa, tanto professores iniciantes quanto experientes – ou seja, os mentores – foram beneficiados: os primeiros, com o acompanhamento e apoio profissional recebidos, elementos essenciais para a superação de desafios, além do incentivo para a reflexão sobre a própria prática. Os segundos puderam refletir sobre a própria trajetória, construindo conhecimentos sobre a docência e uma identidade profissional de mentor, e servir como exemplo profissional.

Uma diversidade de pesquisas foi conduzida sobre a formação dos mentores, sua identidade, suas necessidades formativas e outros aspectos (GOBATO, 2016; ALEXANDRE, 2017; BORGES, 2017; MALHEIRO, 2017; MASSETTO, 2018). A partir disso, a presente obra pretende focar o olhar nos

professores iniciantes participantes e acompanhados pelos mentores e defender a tese de que eles foram beneficiados com a melhoria de sua prática e tiveram suas dificuldades ou angústias diminuídas, minimizadas ou superadas com o apoio recebido, podendo, ao final, indicar a mentoria como uma alternativa eficaz para a formação continuada de professores em início de carreira.

1.2 Questões de pesquisa e objetivos

Levando em consideração o foco da presente pesquisa, propõe-se as seguintes questões que serão o fio condutor deste texto, a fim de investigar o tema:

O acompanhamento de mentores do PFOM auxiliou os professores iniciantes a superarem e/ou minimizarem as dificuldades de início de carreira registradas e diagnosticadas pelos mentores? Se sim, quais foram as dificuldades superadas e/ou minimizadas?

Quais ações de mentoria, contribuíram com o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes sob a perspectiva dos mentores? Caso não tenham sido identificadas contribuições, quais os motivos apontados?

O objetivo principal da proposta refere-se à análise das ações de mentoria que podem ter contribuído com o possível desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no Programa de Formação *Online* de Mentores.

De modo específico, objetiva-se:

- Descrever as principais necessidades formativas identificadas dos professores iniciantes e de que maneira foram trabalhadas pelos mentores;
- Caracterizar as dificuldades e dilemas típicos do início da carreira docente dos participantes;
- Analisar de que maneira essas necessidades formativas foram trabalhadas e se foram superadas ou minimizadas pelos professores iniciantes

durante o período de acompanhamento pelos mentores e de que maneira o Programa de Formação de Mentores auxiliou nesse processo;

- Identificar e analisar aspectos do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes promovidos pelo processo de mentoria do Programa de Formação *Online* de Mentores.

Pretende-se, também, contribuir com o campo de formação de professores ao identificar ações de mentoria que auxiliaram na minimização ou superação de necessidades formativas dos professores iniciantes investigados e apontar mudanças no processo e no modelo de mentoria para que se tornem mais eficazes no sentido de auxiliar e apoiar professores em início de carreira.

1.3 Justificativas de pesquisa: acadêmica e pessoal

No âmbito pessoal, esta investigação justifica-se pelo meu envolvimento com a área de formação de professores, que começou junto à minha formação inicial, em 2008, e estende-se até o atual momento, no curso de doutorado e na minha presente atuação profissional.

Ao longo do mestrado, acompanhei e participei ativamente do planejamento e desenvolvimento do Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM), investigando a identidade docente de mentores participantes com foco na trajetória pessoal e profissional dos participantes. Durante este período, ao analisar os dados da pesquisa, questões relacionadas aos aprendizados dos professores iniciantes surgiram, tornando-se o tema central da minha tese.

Em termos acadêmicos, essa busca pretende contribuir para ampliar os conhecimentos sobre os processos de mentoria, que são reconhecidos como procedimentos de duplo sentido: para o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira e, também, para o desenvolvimento de professores experientes que atuam como mentores (TANCREDI, REALI, 2011; MOIR et al., 2009).

Defende-se, também, que conhecer as necessidades formativas de professores iniciantes e as estratégias de mentoria sugeridos e desenvolvidos pelos mentores nos acompanhamentos e orientações possa ser útil no momento de planejar cursos de formação inicial, formações continuadas e outros programas de mentoria, que são reconhecidos pela literatura como favoráveis para o desenvolvimento

profissional de professores em início de carreira e, também, para o desenvolvimento de professores experientes que atuam como mentores (TANCREDI, REALI, 2011; MOIR et al., 2009).

Também pretende-se propor subsídios para o replanejamento de iniciativas de acompanhamento com o objetivo de aumentar a efetividade das mesmas, focar no desenvolvimento e apoio profissional, diminuir ou minimizar as lacunas provenientes do período inicial da carreira, além de coletar evidências científicas que possam apoiar metodologias de ensino eficientes para o apoio profissional a professores em início de carreira.

1.4 Minha trajetória acadêmica e profissional

Ingressei no ensino superior em 2008, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de São Carlos. Neste mesmo ano iniciei minha trajetória na formação de professores ao me tornar bolsista de um projeto de extensão no Portal dos Professores da UFSCar². Esta experiência também marcou meu ingresso na educação a distância, já que o site representa uma importante ferramenta *online* de apoio profissional e formação para professores experientes e iniciantes, além de contar com diversos cursos gratuitos ofertados pelos grupos de pesquisa vinculados ao projeto.

Após dois anos e meio, junto à minha professora-orientadora, Aline Reali, submeti um projeto ao CNPq para pleitear uma bolsa de iniciação científica. Meu projeto foi aceito e, em agosto de 2010 iniciei a pesquisa sobre a prática reflexiva de professores em *blogs* e a possibilidade de utilizar este ambiente virtual como ferramenta para a formação docente.

Finalizei a graduação em 2013 e, neste ano, trabalhei na Secretaria de Educação a Distância da UFSCar, onde tive contato mais amplo com a Educação a Distância e com os processos de ensino e aprendizagem virtuais. Cursei a formação para tutores e, no final daquele ano, fui aprovada no processo seletivo do Mestrado em Educação da mesma universidade, que se iniciou em 2014. Costumo dizer que o amadurecimento pessoal e acadêmico que desenvolvi durante esse período foi muito

² É possível acessar o site pelo endereço: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>>.

intenso e certamente transformou meu modo de ver a profissão docente, a formação superior e o meio acadêmico.

No final de 2015, tive problemas de saúde e cheguei a pensar que não seria possível terminar o mestrado e iniciar o doutorado e que todos os meus planos seriam encerrados ali, inclusive a minha vida. Acho importante citar este acontecimento porque certamente faz parte da minha própria identidade e os estudos me ajudaram a superar esta situação. Felizmente, tudo foi resolvido e eu tive a chance de retomar minha trajetória e ter mais um motivo pessoal para continuar estudando.

No final de 2015, ao mesmo tempo em que passei pelos problemas de saúde e antes mesmo de defender minha dissertação de Mestrado, fui aprovada no processo seletivo de Doutorado, que se iniciou em 2016. A partir de então, dei continuidade à pesquisa em formação de professores, participando, em 2017, como formadora em mais um projeto, o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), que tinha, como objetivo, formar mentores por meio do ensino híbrido, como o próprio nome já anuncia. Neste programa, atuei como tutora da etapa inicial, acompanhando quatro professoras experientes. Ao mesmo tempo, pude fazer parte do planejamento e consolidação de uma disciplina optativa, ofertada para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos de forma híbrida e ministrada pela minha orientadora Aline Reali. Junto com outros doutorandos, vivenciei a experiência da docência no ensino superior, o que despertou ainda mais o meu interesse pela academia.

No mesmo ano, em meados de junho, recebi a proposta para trabalhar em uma empresa privada do ramo de educação, em um cargo de consultora pedagógica de formação, ou seja, eu iria trabalhar diretamente com a formação de professores, o que muito me interessou. Sendo este meu trabalho atual, paralelamente ao doutorado, trabalhar nesta empresa representou um novo desafio em minha trajetória, já que o ambiente corporativo se diferencia em muitos aspectos do meio acadêmico. Porém, lá tenho a oportunidade de aplicar na prática todo meu conhecimento adquirido e desenvolvido ao longo de mais de dez anos na pesquisa sobre a formação de professores, consolidando o meu fascínio pelo estudo desta área.

2 DILEMAS DA DOCÊNCIA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE COM FOCO NO INÍCIO DA CARREIRA

No campo da pesquisa em educação, mais especificamente no campo das investigações sobre a docência e o período inicial da carreira, constantemente nos deparamos com resultados que apontam para os dilemas e desafios típicos desta etapa. Diversos autores, de diferentes gerações de pesquisas (SHULMAN, 1986; 1987; MARCELO GARCÍA, 1999; LIMA, 2015; SILVA; FREITAS, 2016; entre outros), nos mostram que independente da época, os desafios enfrentados pelos professores iniciantes são semelhantes – ou, talvez, são os mesmos.

Ao mesmo tempo, André (2013) indica que a quantidade de pesquisas sobre o professor iniciante tem aumentado nos últimos anos, porém, esse aumento não foi suficiente para sanar ao menos parte das problemáticas da profissão (MIRA; ROMANOWSKI, 2016).

A partir destas pesquisas e de outras bibliografias da área, entende-se o período inicial da carreira docente como uma das etapas do desenvolvimento profissional do professor, que é visto como contínuo (COLE; KNOWLES, 1993) e que, ao longo do período - em que foi estudante, realizou a formação inicial, ingressou na carreira, participou de iniciativas de formação continuada, teve oportunidade de socializar na escola e com os pares e praticar a atividade docente - esteve exposto a diferentes contextos de aprendizagem que contribuíram para sua formação como professor (MARCELO GARCÍA, 1999; MIZUKAMI et al., 2000).

Toda esta trajetória torna a docência uma profissão com construção histórica do conhecimento e resultante das experiências pessoais e profissionais do professor, que adicionam perspectiva e sentimentos à identidade docente (GOBATO, 2016) ao mesmo tempo em que munem o profissional com conhecimentos tácitos (FERREIRA, 2017).

Santos (2013, p. 22596) define a docência como “atividade profissional complexa, multifacetada, dinâmica, historicamente contextualizada e que requer formação especializada, ou seja, necessita de conhecimentos específicos para exercê-la”. A partir dessas ideias serão explorados a formação docente e o ciclo de vida do professor, com foco nas características e desafios do período inicial, as

necessidades formativas percebidas pelos professores iniciantes e a relevância da formação continuada.

2.1 Formação inicial de professores: características e desafios

Considerando a continuidade do desenvolvimento profissional do professor, Cunha (2016) aponta a profissão docente como complexa por exigir múltiplos saberes e afirma que:

Essa complexidade é reconhecida por suas características multifacetadas e pela multiplicidade de saberes que estão em jogo na sua formação, que exige uma dimensão de totalidade, distanciando-se da lógica da especialidade, tão custoso a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. (CUNHA, 2016, p. 65).

Além da complexidade da formação docente, ela ainda deve ser vista como estando relacionada aos processos de formação de adultos. Vaillant e Marcelo (2012) fazem a distinção entre educação e formação, entendendo educação como ação que ensina o aluno a pensar, definir, nomear, classificar e aprender. Por outro lado, a formação é vista como o processo que desenvolve, no adulto, habilidades para desempenhar uma função ou papel específico.

Mizukami et al. (2010) atribuem ao século XXI e às mudanças na sociedade as transformações ocorridas na visão sobre a educação, que foi do conhecimento restrito à classe média e alta para uma demanda das classes populares, que passam a necessitar de uma nova escola e da superação do saber escolar como conhecimentos específicos de disciplinas.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), essas mudanças causam e ainda causarão transformações na formação e no trabalho docente, além de impactar a forma como a sociedade valoriza o trabalho do professor. A nova escola passa a ser vista com maior complexidade e que deve atender, além do conhecimento específico, às necessidades globais do ser humano, como cidadão e como parte de uma sociedade. Nas palavras de Mizukami et al. (2010):

[...] essa perspectiva amplia e ressignifica a concepção do saber escolar já aludida, colocando-o em diálogo com o saber dos alunos, com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem. [...] Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da

peessoa e a colaboração entre iguais que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. (MIZKAMI et al., 2010, p. 12).

Diante da função da escola, não é possível considerá-la fora de seu contexto atual. Tratar a educação como simples transmissão do conhecimento é permanecer no senso comum e não assumir que a educação vai além disso, é a apropriação de cultura produzida por humanos-históricos, o que envolve conhecimentos, filosofias, crenças, ciências, tecnologias e tudo o mais que é produzido historicamente (PARO, 2013).

Apesar de ser insuficiente, a formação inicial docente, ou seja, aquela que se dá nas licenciaturas ou nos cursos de pedagogia, não pode ser excluída e vista como irrelevante, pelo contrário, é essencial e indispensável para a prática da profissão, já que é durante esta etapa que o professor começa a desenvolver seus conhecimentos de conteúdo específico (SHULMAN, 1986), inicia sua socialização profissional, e também tem professores que toma como modelos. A formação inicial acontece nas universidades ou faculdades, locais de trocas de experiências pessoais, interação com a comunidade local por meio de projetos de extensão universitária ou pelos estágios docentes e de aprendizados que farão parte do rol de saberes do professor.

Ferreira (2014) traz que a sobreposição entre teoria e prática pedagógica na formação inicial de professores:

[...] precisa estar relacionada a perspectivas que possam formar um professor que tenha conhecimento teórico sobre as epistemologias educacionais a fim de estabelecer uma ponte entre teoria e prática diante da realidade profissional, fomentar conexões que possam incrementar o aporte teórico e prático, favorecer a pesquisa como fonte de busca a novas dimensões da teoria e da prática e estar em constante formação [...]. (FERREIRA, 2014, p.39).

Marcelo e Vaillant (2009) apontam a formação inicial como a oportunidade de formar professores que não reproduzem os pré-conceitos existentes na área educacional e Imbernón (2010) descreve esta fase como necessária para o fornecimento da base do conhecimento pedagógico do professor.

Marcelo García (1999) fala, entre outros dizeres a respeito do tema, sobre o que acredita ser a função da formação inicial docente ao defender que os professores devem ser formados para que desenvolvam seu compromisso e responsabilidade com a escola enquanto espaço de promoção da democracia e da cidadania. Resume que as funções da formação docente “incluem as dimensões de

conhecimento, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 81).

Ainda assim, a formação inicial na graduação não é suficiente para preparar o professor para as realidades das salas de aula e da profissão docente, que são repletas de especificidades e complexidades oriundas dos inúmeros papéis atribuídos à escola e ao professor (NÓVOA, 2007; IMBERNÓN, 2010), além de apresentar diversos desafios. Não é o objetivo aqui esgotar todos ou desmerecer toda a construção histórica e científica da formação de professores, mas, sim, apontar as características desta etapa para se fazer compreender as dificuldades e necessidades de professores iniciantes que justificam a relevância do apoio profissional e dos processos de mentoria, melhor explorados à frente.

Por conta de toda a complexidade que envolve a profissão docente, é compreensível que a formação de professores não possa ser restringida a estudos de teorias, conteúdos e a transmissão dos mesmos, mas, sim, que deva ocorrer por meio da prática e da problematização, acompanhadas de reflexões e desenvolvimento de competências relacionadas ao saber ensinar (MIZUKAMI et al., 2010).

Apesar do relacionamento entre teoria e prática ser previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e dado o movimento de democratização da educação, este relacionamento não ocorre no contexto de formação docente brasileiro. Ferreira (2014) procura explicar a dissociação entre eles a partir do pensamento newtoniano-cartesiano tradicional, que traz uma separação entre matéria e mente, dividindo o conhecimento em campos e levando o homem a ter uma visão reducionista e fragmentada do mundo e de si mesmo. Conseqüentemente, sendo o homem parte da comunidade científica, essa fragmentação se replica na ciência, principalmente na educação, causando a separação entre ensino e pesquisa ou, mais especificamente, entre teoria e prática.

Aqui abro parênteses para trazer uma crítica ao modelo de formação inicial que temos atualmente, o qual não incentiva a prática reflexiva de nossos estudantes, da mesma forma que, como apontam Barbosa e Fernandes (2018), a reflexão está mais presente na teoria do que na própria prática, já que não há espaço para a ação reflexiva, resultando na formação de professores com pouco senso crítico. Também é possível mencionar as poucas oportunidades de aprendizado e exercício

da prática docente ao longo da formação inicial e, a partir dela, num movimento dialético, vivenciar estes processos reflexivos.

Conseqüentemente, a falta de prática reflexiva tanto na formação inicial quanto no desenvolvimento profissional leva à ampliação do abismo entre a teoria, aprendida na graduação, e a prática (ANDRÉ et al., 2017), vivenciada pelo professor recém-formado, período que, constantemente, é representado na literatura como um choque de realidade (HUBERMAN, 1992). Mizukami et al. (2010) apontam que:

[...] Essas teorias [*aprendidas na formação inicial*], embora constituam um discurso teórico eficiente e sejam articuladas a um instrumental “eficaz”, podem ser postas em ação apenas em situações idealizadas de prática pedagógica. No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. (MIZUKAMI et al., 2010, p. 14).

A reflexão pode propiciar ao professor o relacionamento entre todo o conhecimento historicamente construído e adquirido na graduação - além dos conhecimentos desenvolvidos ao longo de seus estudos – com os conhecimentos da prática docente exercida dentro da sala de aula, fazendo de sua docência um lócus de formação e de construção de conhecimento (FERREIRA, 2017).

Neste sentido, Guimarães (2016) defende que os eixos norteadores do currículo da formação de professores deve ser o desenvolvimento reflexivo sobre a prática para a compreensão da conexão entre realidade social e docência, e a formação da identidade docente.

Analisando outra vertente dos desafios da formação docente inicial, Sousa (2017) aborda o contexto atual e o fornecimento, aos licenciandos, de uma análise crítica sobre o mesmo e sobre o contexto no qual irão atuar. A autora cita pesquisadores que caracterizam este contexto e o futuro como imediatistas, em que tudo é urgente, é orientado pelo mercado, as conexões entre os seres humanos serão aos poucos minimizadas e há o enfraquecimento das normas morais e sociais. A autora estabelece a seguinte reflexão: “sem atribuir sentido à construção do futuro, como desenvolver a profissão de professor, considerando que o propósito que mobiliza e define essa profissão é formar a geração futura?” (SOUSA, 2017, p. 743).

Complementando o que Sousa (2017) expõe, Martins, Lucas e Mirandola (2017) relatam que o desenvolvimento e a aprendizagem docente acontecem em um contexto em que a sociedade cresce e se desenvolve em ritmo

acelerado, com mudanças acontecendo a todo o tempo e que isso condiciona a educação a também se movimentar e a se renovar, para que as mudanças sejam acompanhadas e as novas demandas sejam atendidas. Por isso, a formação docente também deve ser diferente e focar as mudanças da nova era.

Considerando o exposto até o momento, é compreensível que o professor ingresse na carreira e passe pelo choque de realidade, como descrito por Huberman (1992). Este choque é uma das características da etapa inicial da docência, a qual será mais bem descrita no próximo tópico.

2.2 Etapas do ciclo de vida profissional do professor com foco na fase inicial

Diversos autores (VONK, 1983; SIKES, 1985; BURKE et al., 1987; HUBERMAN, 1992, entre outros), ao realizarem suas pesquisas a respeito da vida profissional de docentes, estabelecem ciclos em que é possível observar a convergência entre características pessoais e profissionais dos professores e períodos pelos quais os mesmos passam ao longo de sua carreira. Entretanto, isso não quer dizer que vivenciar cada etapa seja obrigatório para um professor: possivelmente, nem todos passarão por todas, é possível que uma fase perca mais ou menos que outra e que o ciclo não seja linear.

Nesta pesquisa, vou detalhar os ciclos de Huberman e Sikes por serem mais difundidas na literatura, porém, ao aprofundar na etapa inicial da carreira para apontar as convergências deste período nas teorias, trarei outros autores para a discussão. Além disso, ambas as teorias detalhadas também vão ao encontro de minhas percepções enquanto pesquisadora.

2.2.1 O ciclo de vida do professor descrito por Huberman

Huberman (1992) delimitou a carreira docente em fases definidas a partir do tempo de atuação do professor: exploração, estabilização, diversificação, questionamento, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e desinvestimento.

A primeira etapa, chamada pelo autor de *fase de exploração*, geralmente ocorre ao longo dos três primeiros anos de carreira do professor. Huberman (1992) caracteriza-a como uma fase de sobrevivência e, ao mesmo tempo, de descobertas.

Sobrevivência, pois percebe o choque de realidade entre o que lhe foi ensinado na graduação, seus anseios e idealizações e a realidade das salas de aula e das escolas. Suas dúvidas oscilam entre como utilizar o material e como ensinar o conteúdo de forma que seus alunos efetivamente aprendam. Também é uma fase de descobertas pois está iniciando uma nova etapa de sua vida, com sua própria sala de aula, seus alunos, finalmente faz parte de uma classe profissional, com direitos, deveres, e pode dar continuidade, de forma oficial, à construção de sua identidade profissional docente. É, geralmente, este sentimento de entusiasmo que permite que o professor permaneça resiliente na carreira, frente a todas as dificuldades e desafios que enfrenta nesta etapa.

A segunda etapa, chamada de *fase de estabilização*, é caracterizada pelo sentimento de segurança em relação às práticas pedagógicas e estende-se, geralmente, entre o quarto e o sexto ano de carreira. Neste período, o professor já tem um repertório melhor consolidado e uma identidade consistente, podendo tomar suas próprias decisões. As preocupações do início da carreira dão lugar à outras, relacionadas à melhoria da didática e metodologia (HUBERMAN, 1992).

Ao longo da terceira etapa, chamada de *fase de diversificação*, que ocorre entre o sétimo e o vigésimo quinto ano da carreira, o professor passa a se questionar sobre suas práticas e tentar modificá-las por meio da diversificação de materiais, agrupamento de alunos, avaliações, etc. Sente-se seguro em ocupar outros cargos, como o de coordenação ou direção da escola, a fim de renovar sua carreira (HUBERMAN, 1992; BOLÍVAR, 2002).

Na quarta etapa, chamada *fase de questionamento*, que, geralmente, vai do décimo quinto ao vigésimo quinto ano de carreira, o docente passa a experimentar a sensação de rotina e começa a se autoquestionar sobre suas intenções de permanecer na profissão (HUBERMAN, 1992). Bolívar (2002) aponta que esta etapa é mais comum de ser vivenciada por homens do que por mulheres e está relacionada ao tédio no trabalho e a questões familiares e sociais. A rotina do trabalho passa a significar poucas expectativas profissionais e a possibilidade de abandonar a carreira começa a ser considerada.

Ao adentrar a quinta etapa, chamada *fase de serenidade* – que ocorre entre o vigésimo quinto e o trigésimo ano de carreira – há a possibilidade da perda da motivação para a docência, receio em investir em novos projetos, distanciamento das

lutas de sua classe e desinteresse em manter uma proximidade afetiva com seus alunos por sentir-se mentalmente incompatível com eles (BOLÍVAR, 2002). Pode-se chegar a esta etapa por meio da frustração do período de diversificação, ou após um período de reflexão durante a fase de questionamento (HUBERMAN, 1992).

Ao aproximar-se do fim da carreira, o professor entra na *fase do conservadorismo*, que compreende o trigésimo e o quadragésimo anos da carreira. É um período em que o docente se torna mais resistente às mudanças, sejam elas nas políticas públicas, no quadro de professores da escola em que atuam ou nas inovações. É uma realidade muito distante daquela em que iniciou sua carreira que o motiva a queixar-se e manter-se conservador (HUBERMAN, 1992).

Ao encerrar o ciclo de sua vida profissional, geralmente após o trigésimo ano da carreira, o professor entra na *fase de desinvestimento*, em que outras preocupações tomam o lugar dos pensamentos sobre a docência, passa a dar mais espaço às atividades de lazer até que, por fim, deixa a profissão (HUBERMAN, 1992).

2.2.2 O ciclo de vida do professor segundo Sikes

A teoria do ciclo de vida do professor de Sikes³ (1985 apud MARCELO GARCÍA, 1999) propõe cinco etapas baseadas na idade do professor. A primeira etapa é a *entrada na profissão*, que compreende o período entre 21 e 28 anos e se caracteriza pela chegada ao mundo dos adultos e pela busca ao estabelecimento de uma identidade profissional. É quando o professor ingressa na carreira e, neste período, tem incertezas e enfrenta pressões relacionadas à sua categoria profissional e ao ambiente escolar. Nesta fase, as preocupações dos professores são sobre a indisciplina, já que não possuem autoridade dentro da sua sala, e sobre os conteúdos (MARCELO GARCÍA, 1999; BOLÍVAR, 2002).

A segunda etapa, que vai dos 28 aos 33 anos, chamada de *período de transição/crise dos 30*, é marcada pela forte ação de socialização. Porém, muitas vezes, ela ocorre com outros professores que estão descontentes com a profissão, o que leva os docentes, muitas vezes, a uma crise de identidade e a considerarem a

³ SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (Eds.). **Teacher's lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985. p. 67-70.

busca por outro emprego. Entretanto, aqui, os professores focam no ensino mais do que no domínio do conteúdo (MARCELO GARCÍA, 1999; BOLÍVAR, 2002).

O terceiro período é de *estabilização e compromisso*, que vai dos 30 aos 40 anos. Neste período, os professores estão comprometidos com o ensino, possuem energia, capacidade intelectual e ambição com a carreira, geralmente em busca de promoção e de aperfeiçoamento de suas habilidades docentes (BOLÍVAR, 2002). Marcelo García (1999) aponta que, no caso de mulheres, este período é particularmente mais delicado, já que têm que lidar com a maternidade em paralelo à carreira, o que, dependendo do professor ou professora, pode ser visto como um fator positivo ou negativo.

Neste ponto, abro parênteses para trazer para a discussão o seguinte ponto: no Brasil, atualmente, estamos vivenciando uma mudança significativa na educação nacional: a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, que traz um novo modelo de ensino ao qual os professores devem se adequar e, também, adequar suas práticas. Sendo assim, mesmo o professor se encontrando em sua fase de estabilização ou de desinvestimento, é obrigado a ressignificar a sua prática e sua didática, uma vez que o ensino passará a ser por meio de competências e habilidades.

A quarta fase, que eu chamo aqui de *fase da maturidade e reflexão*, já que os autores não trazem uma nomenclatura, compreende o período entre os 40 e 55 anos e pode ser marcada por uma crise, advinda de reflexões sobre sua carreira, suas expectativas e sua identidade. Torna-se resistente às mudanças e descrente sobre melhorias (BOLÍVAR, 2002). Por outro lado, é uma etapa em que os professores estão mais seguros de sua capacidade, assumem outros cargos (como a coordenação ou direção) e têm muitas responsabilidades, o que também podem significar amargura ou satisfação (MARCELO GARCÍA, 1999).

A última etapa, geralmente iniciada após os 50 anos e chamada de *período de recapitulação*, é representada pela queda na energia e motivação, possível busca por um sentido na profissão, pouca rigurosidade e preparação para a aposentadoria (MARCELO GARCÍA, 1999; BOLÍVAR, 2002).

Bolívar (2002) destaca que Sikes também considera que o ciclo de vida do professor não se baseia apenas em sua profissão, mas, também, é afetada por outros fatores que influenciam e modelam a sua identidade. Gobato (2016) aponta

que a identidade profissional docente pode ser afetada por fatores pessoais, como incidentes críticos, crenças, valores e sua trajetória enquanto aluno.

Ao mesmo tempo, há variações em relação ao gênero, enquanto homens possuem aspirações acadêmicas mais ambiciosas, as mulheres procuram conciliar a carreira docente com a maternidade. Este apontamento vai ao encontro do que Tambara (1998) traz sobre a feminização da docência pela profissão ser mais compatível com os afazeres domésticos e relacionado à cultura sexista ainda fortemente presente no Brasil.

2.2.3 Foco no período inicial da carreira: convergências

Nesta pesquisa, considera-se o professor iniciante aquele que tem até cinco anos de experiência em sala de aula e é sobre este período que discorro neste momento, numa tentativa de trazer à luz da investigação o contexto sobre o qual as ações de apoio profissional à docência são necessárias e relevantes. Neste tópico, farei uma descrição de diferentes contextos globais, porém, minha intenção em retratar estudos de outros países não é traçar um comparativo entre estes e o Brasil, já que são contextos sociais, econômicos e políticos diferentes. Mas, sim, demonstrar que, mesmo com tantas diferenças entre nosso país e os demais, a profissão docente, em geral, tem características e particularidades muito semelhantes, que independem dos contextos e são próprias desta profissão. Além disso, professores que serão formados dentro desta nova política passarão a ensinar ou, pelo menos, auxiliar os professores mais experientes com estas novas demandas.

Vaillant e Marcelo (2012) consideram o período inicial na carreira, ou seja, o período de inserção, como sendo o período de estágio e obrigatório, já que é a ponte entre a formação inicial e o ingresso no contexto de trabalho como profissional. Porém, estes professores não estão totalmente preparados, apesar de, frequentemente, assumirem algumas responsabilidades atribuídas a professores experientes. Este período inicial pode durar alguns anos, o professor se forma e é visto como um profissional iniciante, que está, ainda, desenvolvendo sua identidade profissional – apesar da mesma não ser solidificada e, sim, permanecer em constante construção (GOBATO, 2016).

Neste período, os professores se deparam com uma série de atribuições e responsabilidades que, na maioria das vezes, não estão prontos para assumir. As principais são:

[...] procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. (ANDRÉ et al., 2017, p. 507).

Brok, Wubbels e Tartwijk (2017) trazem dados sobre a docência de diversas partes do mundo. Os autores apontam que a porcentagem de *attrition* – ou seja, a desistência da docência antes da aposentadoria – pode chegar a 50% nos Estados Unidos e na Inglaterra e 40% na Austrália nos primeiros cinco anos de carreira, ou seja, enquanto os professores ainda estão iniciando.

Assim como algumas referências mais antigas, as mais atuais trazem uma descrição extensa de todos os desafios enfrentados por professores iniciantes ao ingressarem na carreira. A bibliografia mostra, claramente, as características próprias marcantes (LIMA, 2004; MARIANO, 2006), as dificuldades e desafios existentes no início da carreira docente. É um período complexo do desenvolvimento profissional, porém, importante na constituição da identidade e da prática docente (SILVA; REALI, 2012), que ocorre em contextos desconhecidos pelo novo professor (MARCELO GARCÍA, 1999), em que também está passando pela transição de aluno a profissional da educação e se depara com a necessidade de construir conhecimentos, habilidades e disposições que, possivelmente, não desenvolveu durante sua formação inicial.

Vonk (1985), ainda na década de 1980, já apontava para a distância entre a teoria e prática e observou que muito se falava sobre as dificuldades de professores iniciantes, porém, pouco se sabia sobre a natureza destes problemas, como eles surgiam e sobre a rotina dos professores nas escolas. Para investigar estes pontos, conduziu um estudo que indicou que o primeiro ano de docência pode ser dividido em duas partes: o período *limite* (compreendido nos 6 primeiros meses) e o período de *crescimento* (os últimos seis meses)⁴.

⁴ Nesta pesquisa, são trazidas diferentes referências bibliográficas sobre o ciclo de vida de professores, porém, é importante ressaltar que autora não acredita que cada etapa dure apenas o tempo apontado.

O período limite é caracterizado pela autora como o primeiro contato do professor principiante com uma sala de aula e a docência, em que muitas responsabilidades lhe são dadas, como um grupo de crianças, e que qualquer erro cometido terá sérias consequências. Ao mesmo tempo, se sentem solitários e há um confronto entre a idealização do papel de professor, construída ao longo da graduação, e a verdadeira faceta da profissão, na realidade da sala de aula. O período de crescimento é marcado pela aceitação do professor pelos alunos e pelos pares, enquanto testam concepções sobre o ser professor que se encaixam na nova situação (VONK, 1985).

Entre os desafios de professores iniciantes encontrados por Vonk em seu estudo estão os problemas com conteúdo, organização das atividades de ensino e aprendizagem, controle da classe (disciplina e estabelecimento de regras), motivação, participação dos alunos e outros.

Burke et al. (1987) dividem o ciclo da carreira docente em oito etapas, as quais chama de: período de *pre-service* (um período anterior ao início de um emprego, em que o indivíduo passa por uma formação), período de indução, período de construção de competências, período de entusiasmo e crescimento, período de frustrações, período de estabilização e estagnação, período de abandono e, por último, a saída da carreira. O período de indução é o que nos interessa neste momento e sua descrição vai ao encontro do que diz Vonk (1985): é o período em que o professor está socializando dentro do sistema escolar, escolhendo o papel que irá desempenhar e lutando para ser aceito pelos alunos, pares e superiores, ao mesmo tempo que tenta lidar com os problemas de sua nova rotina.

Como visto anteriormente, Huberman (1992) define o início da carreira como de descoberta e de sobrevivência e utiliza o termo “choque de realidade”, cunhado por Veenman (1984 apud MARCELO GARCÍA, 1999) para descrever o confronto entre a expectativa e a realidade. Também descreve, assim como Burke et al. (1987), dificuldades com o ensino, relacionamento com os alunos, indisciplina, material, etc. Já a descoberta, assim como descreve Vonk (1985), traz uma sensação de entusiasmo em ser responsável por um grupo de alunos e fazer parte de uma

O tempo de cada fase pode variar de acordo com o profissional, sua trajetória, sua experiência e sua formação, assim como ele pode ou não vivenciar as etapas da carreira sugeridas pelos estudos trazidos para a discussão.

classe profissional. Huberman, inclusive, aponta o sentimento de descoberta e entusiasmo, muitas vezes, como o responsável por manter o professor na profissão.

Inserindo outros autores e outros contextos na discussão, com uma referência mais recente, podemos observar que, independente da época e do local, as dificuldades enfrentadas por professores principiantes são semelhantes e globais. Brok, Wubbels e Tartwijk (2017) observaram que as principais causas do abandono da carreira na Europa e América do Norte dizem respeito à insatisfação com a profissão docente, baixos salários, baixo poder de decisão, dificuldades com as demandas de ensino, dificuldades em gerenciar as relações sociais, dificuldades com o comportamento e engajamento dos alunos, falta de suporte ao professor iniciante e outros.

Gaikhorst et al. (2017) apontam quase os mesmos problemas quando falam do cenário educacional urbano europeu: disciplina dos alunos, relacionamento com os pais, relacionamento com os pares e superiores, formação insuficiente e falta de suporte ao professor iniciante são fatores que desafiam os docentes recém-chegados à profissão e responsáveis pelas sensações de solidão e de choque.

Vaillant e Marcelo (2012) citam dificuldades como gestão da disciplina e motivação dos alunos, organização do trabalho docente, materiais insuficientes, problemas pessoais dos estudantes e relacionamento com os pais. Ainda acrescentam que estes problemas também são enfrentados por professores mais experientes, porém, os professores iniciantes ainda não possuem mecanismos e estratégias em seu rol de conhecimentos para lidar com estas situações, levando a um maior nível de estresse e insegurança.

Trazendo o foco para o cenário nacional, Reali, Tancredi e Mizukami (2014), ao analisarem o desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria, relatam que as principais dificuldades apontadas pelas docentes para participarem do projeto foram a interação com os pares e os diretores; aspectos da sala de aula, como o uso do material didático, a precariedade da infraestrutura escolar, o sentimento de isolamento, metodologias de ensino e currículo, alunos com dificuldades de aprendizagem e outros.

Massetto (2014, p. 41) caracteriza o professor em início da carreira como “desencantado e desanimado”, já que se deparou com a real situação educacional. Como usualmente não conta com apoio nesta etapa, sofre solitariamente por não

estar preparado para lidar com a realidade e, ainda, está em transição do papel de aluno para o papel de professor. A autora destaca que, nesta etapa, o professor iniciante pode ter dois comportamentos: “a incorporação de rotinas, tarefas e valores do seu contexto de trabalho; seguido de uma atitude passiva ao ensino, a fim de evitar conflitos com seus pares” (MASSETTO, 2014, p. 41).

André et al. (2017), ao realizarem uma pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas por professoras no início da carreira, encontraram tanto aspectos emocionais, como ansiedade e nervosismo nos primeiros dias de aula, quanto inseguranças em relação ao ensino, insatisfações em relação aos resultados obtidos e falta de referência para sua prática.

Levando em conta os cenários detalhados, é visível que a profissão docente não é simples e, sim, bastante complexa, com particularidades que justificam a atenção que esta etapa recebe há tantos anos no campo da pesquisa em formação de professores.

Enquanto os professores vivenciam a etapa inicial e os dilemas característicos, surgem as percepções de *gaps* existentes em sua formação, as chamadas necessidades formativas, que serão o foco do próximo tópico.

2.3 Necessidades formativas de professores iniciantes

Ao ingressar na carreira e assumir uma sala de aula, o professor, além de passar pelos desafios característicos desta etapa com frequência e dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional, ainda percebe as lacunas existentes entre o que foi aprendido na formação inicial e o que acontece na prática. Essas lacunas são chamadas, na literatura, de *necessidades formativas*. De acordo com Ramalho e Núñez (2011):

As necessidades profissionais se expressam no desejo de saber, de melhorar sua atividade profissional. As necessidades de formação não são invariáveis ou constantes. Elas se modificam sob a influência de diferentes fatores sociológicos, psicológicos, pedagógicos, em contextos sócio-históricos específicos. (RAMALHO; NÚÑES, 2011, p. 76).

As necessidades formativas podem ser definidas como lacunas de conhecimentos (práticos ou teóricos) percebidas pelos professores no momento em

que estão atuando. São conhecimentos imprescindíveis para que os docentes possam executar suas ações e ficam impossibilitados por não possuir o rol necessário para tal.

Marcelo García (1999) define objetivamente necessidades formativas como:

(...) desejos, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino. De acordo com esta perspectiva, representam autopercepções individuais em relação a dificuldades, problemas identificados de um modo individual ou coletivo. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 198 – 199).

Em outra perspectiva, Almarshad (2017, p. 173 – tradução nossa) define como “a diferença entre a performance esperada e a praticada por professores, uma lacuna que pode ser percebida ao reconhecer os defeitos na performance dos mesmos”.

Lima (2015, p. 345) aponta ambiguidade no termo necessidade, indicando que possui caráter objetivo e subjetivo: “[...] objetivo, porque reflete uma necessidade natural e social; subjetivo, porque só existe por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental.”

A existência de necessidades formativas é um fator observado em professores de todo o mundo, não estando ligado a um contexto social, econômico ou político específico, assim como não é exclusivo de professores iniciantes. Porém, as necessidades específicas identificadas em cada contexto específico podem variar.

É possível verificar este fato nos estudos de Marcelo García (1999), que traz dados da Espanha; Galindo (2012), que retrata as necessidades formativas no contexto da educação básica brasileiro; Warfali e Yusoff (2014), que relatam a realidade de Benghazi, na Líbia; Stough et al. (2015), que realizaram seus estudos com professores experientes nos Estados Unidos; Lima (2015), que investiga as necessidades formativas de professores ingressantes no ensino superior no Brasil e também Silva e Freitas (2016), brasileiros que analisaram as necessidades de professores de ciências; Almarshad (2017), que relata seus resultados de Al Jouf, na Arábia Saudita; Uyar e Karakus (2017), que trazem a realidade da Turquia e Marcelo e Vaillant (2017), que pesquisaram a realidade atual da América Latina. O Quadro 1 organiza as necessidades formativas encontradas nestes estudos:

Quadro 1 – Necessidades formativas identificadas por diferentes autores, em diferentes localidades e contextos ao redor do mundo.

AUTORES	PAÍS/ REGIÃO	NECESSIDADES FORMATIVAS APONTADAS
Marcelo García (1999)	Espanha	Tratamento de dificuldades de aprendizagem; motivação; técnicas de investigação na aula.
Galindo (2012)	Brasil	Desempenho em relação à aprendizagem dos alunos; dificuldades de aprendizagem dos alunos; indisciplina, empenho dos alunos nas atividades; funcionamento da escola; apoio extraescolar; gestão de tempo; hábitos de trabalho; materiais utilizados; planejamento; local para preparação das aulas.
Warfali; Yusoff (2014)	Líbia	Estimular o comportamento ético por meio de regras e combinados; gerenciamento de tempo em sala de aula; meio de modificar o comportamento anormal dos alunos.
Lima (2015)	Brasil	Aspectos institucionais (infraestrutura, pouco tempo para preparo das aulas, grande número de alunos, evasão de estudantes, falta de fundamentação teórica e dos processos de ensino e aprendizagem, entre outros. Observação: este estudo refere-se a professores universitários.
Stough et al. (2015)	Estados Unidos	Manejo de sala de aula; intervenções no comportamento dos alunos.
Silva e Freitas (2016)	Brasil	Falta de conhecimentos sobre novas metodologias de ensino e sobre a matéria a ser ensinada; possibilidades de atividades práticas; conhecimento de conteúdo específico.
Almarshad (2017)	Arábia Saudita	Planejamento de atividades relacionadas a realidade; relacionar as aulas com os objetivos pretendidos; utilização de diversas estratégias de ensino; relacionar a avaliação com o comportamento dos estudantes; busca por outras fontes para o planejamento da aula; entre outros.
Uyar e Karakus (2017)	Turquia	Considerar e relacionar as características dos estudantes e dos currículos nos projetos; adaptar os projetos em diferentes ambientes de educação; desenvolver e utilizar ferramentas objetivas de avaliação.
Marcelo e Vaillant (2017)	América Latina	Gestão da disciplina na sala de aula; motivação dos alunos; organização do trabalho na sala; materiais insuficientes; problemas pessoais dos alunos; relacionamento com os pais.

FONTE: Elaborado pela autora.

O quadro anterior não esgota as necessidades formativas evidenciadas entre os docentes, porém, é possível perceber que professores de contextos e localidades diferentes possuem necessidades semelhantes e diferentes que devem ser levadas em conta.

Marcelo García (1999) traz quatro categorias de necessidades formativas: necessidades relacionadas aos alunos; necessidades relativas ao currículo; necessidades relacionadas ao professor; e necessidades relacionadas à escola como organização.

As necessidades formativas relacionadas aos alunos são aquelas que envolvem as dificuldades de aprendizagem dos mesmos; a diversidade em sala de aula e como lidar com ela; problemas com a disciplina; rendimento, motivação dos alunos e outras questões que afetam o rendimento dos aprendizes e estão relacionados a eles, intrinsecamente.

Necessidades formativas relativas ao currículo dizem respeito às dificuldades em elaborar novos planos curriculares e de ensino; desenvolvimento e aplicação de novas metodologias de ensino; dificuldades em utilizar diferentes formas de apresentação da informação; desafios com a avaliação da aprendizagem e elaboração de objetivos, entre outros que estão relacionados ao conteúdo e planejamento da disciplina e do trabalho docente.

Na categoria de necessidades relativas ao próprio professor, pode-se incluir aspectos profissionais e pessoais, como os dilemas relacionados à própria carreira e desenvolvimento profissional; a satisfação e motivação com o trabalho; ansiedade, e outros elementos que se relacionam com o ser professor e as questões que fazem parte da docência enquanto prática e ao docente enquanto ser.

A categoria sobre demandas formativas relacionadas à escola como organização inclui dificuldades com as hierarquias presente na escola; papéis e funções; relacionamento com os pares e com a gestão escolar; relacionamento com os pais e familiares dos alunos, e outros aspectos relacionados ao ambiente e à instituição escolar enquanto contexto social e de formação.

Conhecer as necessidades formativas de professores deve ser o primeiro passo dos programas de formação continuada docente, já que um dos objetivos dessas formações é providenciar respostas e desenvolvimento profissional relacionado a estas demandas (LIMA, 2015; GIORDAN; HOBOLD; ANDRÉ, 2017).

Conhecer as necessidades formativas docentes e auxiliar os professores no processo de superação ou minimização são:

[...] funções que todo o centro de professores deve desenvolver para assegurar uma oferta ampla, flexível e planejada, que corresponda na medida do possível às solicitações dos professores em matérias de conhecimento, destrezas e atitudes. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 67).

Cursos e programas de formação continuada são espaços para que os professores possam dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional, socializar com seus pares, atualizar seus conhecimentos e aprender com o compartilhamento de ideias e experiências. O próximo tópico propõe uma discussão acerca da relevância da formação continuada para o desenvolvimento do professor iniciante e já introduz os programas de mentoria como alternativas à formação docente continuada e ao apoio profissional.

2.4 A relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores

Em tempos de globalização e mudanças dinâmicas no Brasil e no mundo, é importante considerar que a educação tem, mais do que nunca, um papel central na formação de indivíduos críticos, preocupados com o bem-estar social e que tenham diversas competências e habilidades desenvolvidas. Porém, para que essas mudanças ocorram dentro do que é esperado, é importante que a formação docente, principalmente a formação inicial, seja diferente dos modelos tradicionais de ensino.

Vaillant e Marcelo (2012) apontam que as mudanças que ocorrem na educação têm consequências diretas nos indivíduos e no futuro, porém, as políticas educacionais não consideram o longo prazo e, sim, são imediatistas ou mantenedoras de práticas tradicionais. Portanto, é de se esperar que a formação continuada do professor, entendida como a formação que ocorre após a inicial, tenha uma importância destacável quando se discute sobre o desenvolvimento profissional

docente com foco nas competências exigidas pelos novos contextos políticos, sociais e econômicos (CARPIM, 2014).

Marcelo García (1999) diferencia alguns termos que frequentemente são utilizados para remeter ao significado de formação continuada. O primeiro é *formação contínua*, que é vista pelo autor como um termo abrangente para qualquer atividade de aperfeiçoamento ou melhor preparo para desempenho das tarefas, sejam elas pessoais ou profissionais. O segundo termo é *educação em serviço*, que é entendido pelo autor como qualquer atividade desempenhada pelo docente seja sozinho ou com seus pares, após a formação inicial e após o ingresso na carreira profissional. Por fim, o terceiro termo é *reciclagem*, que é definido por Marcelo García (1999, p.136) como “pontual e de atualização”, ou seja, podem ser considerados reciclagem cursos intensivos ou ações rápidas e pontuais para o preenchimento de uma lacuna no conhecimento. Dessa forma, aqui considerei o termo formação continuada como aquela formação que ocorre independente do contexto ou da ação, desde que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Visto isso, é importante salientar que a formação continuada pode ocorrer em diversos locais: na escola, na universidade, em congressos e eventos ou em cursos fora desses ambientes; pode acontecer presencialmente ou via educação a distância; assim como pode se dar enquanto o professor desempenha sua prática e reflete sobre ela, sendo responsável pela sua própria formação. Nestes cenários, a formação pode acontecer individualmente ou com os pares, enquanto o professor socializa com seus colegas. Enfim, a formação continuada do professor pode acontecer em diversos aspectos e não está restrita apenas aos espaços tradicionais.

Entretanto, as universidades, que são locais em que, no geral, ocorre o desenvolvimento científico e profissional, são consideradas locais privilegiados de formação continuada docente e, tradicionalmente, é o local em que ela acontece para que, depois, na prática, os professores da educação básica possam aplicar o conhecimento produzido (MIZUKAMI et al., 2010). Mizukami et al. (2010) questionam essa visão e apontam que há uma dicotomia entre a produção do conhecimento e a aplicação prática e socialização do mesmo, passando a sugerir, então, que o lócus de formação docente seja deslocado da universidade para a escola, de forma que o conhecimento docente passe a ser valorizado e compartilhado.

Outro ponto importante levantado é que as formações continuadas precisam considerar que professores em diferentes etapas da carreira – em formação, iniciantes, experientes e próximos à aposentadoria – possuem características, trajetórias, experiências e necessidades diferentes, portanto, não faz sentido que se elabore formações como se o corpo docente fosse homogêneo e padronizado (MIZUKAMI et al., 2010).

Visto isso, a formação continuada docente deve, necessariamente, estar atrelada à prática profissional e proporcionar ao professor o exercício daquilo que se discute e se estuda, de forma que ele possa reconstruir os conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua formação inicial e melhorar a sua prática (GIORDAN; HOBOLD, 2015).

Romanowski (2012) aponta que a formação continuada para professores iniciantes representa maior ganho, já que, nesta etapa, o profissional está em um período de aprendizado intenso, passando pela transição entre estudante e professor, de construção de identidade e incorporação de cultura profissional. A formação continuada auxilia nesses processos, contribuindo para o aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor.

Nesse sentido, Vaillant e Marcelo (2012) sugerem os programas de inserção profissional como alternativas de formação docente continuada e de desenvolvimento profissional. Os autores esclarecem que estes programas podem variar em atividades e duração, indo desde uma reunião a programas bem estruturados e complexos, focados no desenvolvimento profissional de professores iniciantes ou na reciclagem de professores com mais experiência.

Meu foco, nesta pesquisa, são os programas de desenvolvimento profissional e apoio à docência voltados para professores iniciantes. Como exemplo deste tipo de formação, podemos explorar os programas de inserção descritos por Marcelo e Vaillant (2012) sobre a realidade da Espanha; os programas de indução e supervisão a professores iniciantes, muito praticados em Portugal (LEITE, 2012; REIS; GONÇALVES; MESQUITA, 2012; ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012; ROLDÃO; LEITE, 2012), e os programas de mentoria, ainda pouco estudados e realizados no Brasil (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; 2010; RINALDI, 2009; MIGLIORANÇA, 2010; TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012; GOBATO, 2016).

Estes programas serão mais bem explorados no próximo capítulo, em que procuro descrever suas características, vantagens e desafios, assim como indicá-los como um caminho formativo possível e relevante para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes para, em seguida, dar continuidade à pesquisa que mostra os benefícios de um programa de mentoria para os professores em início de carreira.

3 PROGRAMAS DE APOIO PROFISSIONAL AO PROFESSOR INICIANTE: ALTERNATIVAS PARA A MINIMIZAÇÃO DE NECESSIDADES FORMATIVAS CARACTERÍSTICAS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA

Visto as dificuldades e desafios que os professores iniciantes enfrentam, é compreensível que os números das desistências encontradas nesta profissão sejam altos, principalmente nesta etapa da carreira, e que necessitem de apoio para lidar com tantas questões que permeiam tanto o lado profissional quanto a vida pessoal. Dessa forma, programas de apoio profissional a professores iniciantes são práticas que se tornam essenciais quando falamos de desenvolvimento profissional e políticas públicas (ANDRÉ, 2012), principalmente pelo seu potencial em “amenizar os momentos traumáticos que cercam o cotidiano do professor iniciante no ambiente de trabalho, já que esse período é cercado de mudanças tanto profissionais, como pessoais” (MIGLIORANÇA, 2010, p. 64).

André (2012) ressalta que medidas para enfrentar os desafios do início da docência são raras, principalmente na América do Sul, já que não parece ser uma preocupação dos governos e das políticas. Também aponta que programas de apoio profissional, como uma forma de formação continuada, não devem apenas surgir da vontade de cada professor em se aperfeiçoar, mas devem também ser iniciativas disponibilizadas ou possibilitadas pelos órgãos públicos competentes e que foquem a inserção do professor iniciantes na docência explorando os diversos aspectos característicos desta etapa.

Por outro lado, Marcelo e Vaillant (2017) apontam que esta realidade tem sido modificada, uma vez que investigaram recentemente programas de indução de professores iniciantes na América Latina, considerando países como Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana.

Este capítulo pretende explorar os programas de apoio profissional ao professor iniciante praticados no Brasil e em outros países, de modo a se chegar até os programas de mentoria desenvolvidos pela Universidade Federal de São Carlos, já que uma destas iniciativas foi objeto de estudo da presente pesquisa.

3.1 Programas de apoio profissional ao professor iniciante desenvolvidos no mundo e no Brasil

Antes de dar início à discussão a respeito dos programas de desenvolvimento profissional de professores iniciantes, é importante apontar algumas características e finalidades.

Retomando o cenário brasileiro, em que praticamente inexistem políticas para incentivar o apoio profissional de professores iniciantes, este acompanhamento acaba acontecendo de forma voluntária, em que professores mais experientes ou também iniciantes se solidarizam com os colegas e exercem o papel de apoio profissional (TANCREDI, MIZUKAMI, REALI, 2012).

Tancredi, Mizukami, Reali (2012) e Gobato (2016) apontam o apoio profissional no início da carreira como sendo importante porque auxilia a estabelecer relações entre a teoria e a prática, rever escolhas, compreender a prática e estimular a reflexão sobre a mesma, de forma a contribuir para o desenvolvimento de sua identidade docente.

É neste cenário que se desenvolvem os programas de apoio profissional ao docente iniciante e de mentoria, formações em que é realizado o acompanhamento e orientação de professores em início de carreira por profissionais mais experientes que, com a bagagem de toda sua extensa trajetória e formados para realizar esta função, auxiliam o iniciante a olhar criticamente para sua prática, analisando seus conhecimentos, suas decisões e suas ações de forma que tenham a possibilidade de superar ou minimizar os desafios desta etapa (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012).

Marcelo e Vaillant (2017) ressaltam que programas de indução, quando bem concebidos e implementados, parecem ser exitosos em melhorar a satisfação com o trabalho, a eficiência e a retenção dos professores iniciantes.

Focando na mentoria, que é um exemplo de programa de indução ou desenvolvimento profissional, em geral, um mentor é um profissional considerado experiente e um bom professor pela comunidade docente. Ele tem, como papel, o auxílio e apoio ao desenvolvimento profissional do professor iniciante, orientando-o em todos os aspectos que dizem respeito a ele. Neste processo, a mentoria é considerada uma via de mão dupla, pois tanto professor iniciante quanto seu mentor são beneficiados por esta relação, que proporciona apoio profissional mútuo: o

iniciante enriquece e melhora a sua prática, enquanto os mentores desenvolvem suas habilidades de orientação e como formadores, ao mesmo tempo em que “treinam, pesquisam e experimentam” (MOIR et al., 2009, p. 52).

Marcelo García (1999) traz outras nomenclaturas para o processo de mentoria: *coaching*, apoio profissional ou supervisão – este último adotado no contexto português – e defende o trabalho de mentoria como uma prática realizada por meio de críticas construtivas e aconselhamento, além de ser necessário que seja pautada em um ambiente cooperativo, democrático e, preferencialmente, na escola. Suas funções enquanto formador de professores iniciantes vão além de ensinar a ensinar, devendo também trabalhar a filosofia e valores da docência e auxiliar o iniciante a desenvolver ações e comportamentos esperados pela comunidade. Dessa forma, o mentor deve ser não somente um profissional experiente na docência, mas também ser um modelo de práticas e conhecimentos (VILLANI, 2002).

Marcelo e Vaillant (2017) apontam o mentor como um profissional experiente, com saber reconhecido e identidade de formador, que se oferece como apoio ao professor iniciante, porém, é alguém que também precisa aprender um novo papel.

Kidd, Brown e Fitzallen (2015) e Spooner-Lane (2016) apontam a mentoria e o desenvolvimento profissional eficiente como indispensáveis para tornar a carreira docente atrativa e respeitada, assim como as iniciativas de mentoria são essenciais para promover o desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência de professores iniciantes. De acordo a última autora, programas de mentoria fortalecem o profissionalismo docente, promovendo a satisfação com a profissão e reduzindo o abandono precoce da carreira.

Villani (2002) explica quatro formas em que o mentor pode auxiliar o professor iniciante: oferecendo apoio emocional e motivação, o que proporciona autoconfiança; fornecendo informações importantes sobre a rotina escolar, normas da comunidade e outras questões que, apesar de parecerem técnicas, são muito comuns nas dificuldades destes profissionais e não são aprendidas em formações ou livros; orientando-os quanto às diversidades existentes dentro da escola e os impactos destas características nos processos de ensino e aprendizagem; e fornecendo *coaching* cognitivo, em que ocorre a observação da prática do colega e reflexão conjunta – entre professor e mentor – sobre a mesma.

Ao mesmo tempo, Moir et al. (2009) ressaltam que, assim como o aprendizado de professores iniciantes é representado por uma curva, para o mentor podemos considerar o mesmo: ser um bom professor é essencial nessa função, porém, isso não quer dizer que o bom professor é um bom mentor. Os professores experientes, quando passam a praticar uma nova função, como a de mentor, tornam-se iniciantes na mesma, dando continuidade ao seu processo de aprendizado.

Assim como os professores iniciantes precisam de apoio profissional, é essencial que os mentores também passem por um período de formação e recebam apoio constante, pois o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades por eles é necessário, já que estão desempenhando uma nova função (MOIR et al., 2009).

Os autores também apontam algumas premissas para professores que almejam ser mentores:

- Apoiar novos professores é um trabalho complexo, trabalhoso e raramente intuitivo.
- Professores de salas de aula exemplares nem sempre são excelentes professores de professores.
- Professores experientes que se aventuram a mentorar colegas iniciantes necessitam de tempo, treinamento e apoio contínuo para desenvolver as novas habilidades necessárias e a compreensão para serem efetivos. (MOIR et al., 2009, p. 51 – tradução nossa).

É neste contexto que estão inseridos programas de mentoria e indução desenvolvidos ao redor do mundo. Marcelo e Vaillant (2017) trazem um quadro com a descrição de programas de indução eficientes. Observe o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Características dos programas de indução eficientes.

Metas claramente articuladas	Reuniões regulares e sistematizadas entre os professores iniciantes e seus mentores
Recursos financeiros	Tempo para que os professores iniciantes observem os mais experientes
Apoio do diretor da escola	Constante interação entre professores iniciantes e experientes
Mentores experientes	<i>Workshops</i> para professores iniciantes antes e durante todo o ano
Formação de professores mentores	Orientação que inclui cursos sobre temas de interesse
Redução da carga horária para docentes iniciantes e mentores	Duração do programa de pelo menos um ou dois anos

Fonte: Marcelo; Vaillant, 2017, p. 1229.

Na América do Sul e do Norte, os programas voltados para a indução ou desenvolvimento profissional de professores iniciantes tem tido seus números ampliados. É relatada, na Argentina, uma iniciativa de residência docente; um programa de recursos para professores no México e um projeto de inserção profissional docente no Chile com um modelo de mentoria, em que professores experientes são formados para desempenharem o papel de mentores dos professores recém-formados. Na Colômbia, ocorre algo semelhante ao Chile: professores voluntários atuam como tutores de professores menos experientes (ANDRÉ, 2012).

Marcelo e Vaillant (2017) também relatam algumas experiências na América Latina, como em Belize, em que os professores iniciantes, ao longo de seu primeiro ano, passam por um período de orientação, observação da aula, apoio com tutoria, projetos de ação, investigação e avaliação.

Na Europa, os programas de acompanhamento de professores iniciantes podem ser encontrados em Portugal, como o Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores. Nesta iniciativa, os professores experientes recebem uma formação para, posteriormente, acompanharem e apoiarem os professores iniciantes que estão em período probatório. O apoio consiste em auxílio com melhores práticas em relação à sala de aula, ao contexto organizacional escolar ou com a comunidade (LEITE, 2012).

Na Austrália, mais especificamente na Tasmânia, o departamento de educação desenvolveu um programa em que os professores iniciantes das escolas

estaduais possuem um tempo de preparação e para participação em formações previamente à atuação na sala de aula. Durante este programa, os professores iniciantes são acompanhados por mentores.

No Brasil, apesar de existirem alguns programas de formação para o professor iniciante, políticas públicas com este fim são, ainda, poucas, assim como as pesquisas a respeito desta temática. Marcelo e Vaillant (2017) relatam que, no Brasil, a preocupação das políticas públicas com o período inicial da carreira docente teve um impulso no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que propõe, na meta 18, promover o desenvolvimento profissional de professores iniciantes por meio do acompanhamento por professores experientes no período prévio à efetivação desses profissionais, como um período probatório.

Como exemplo de formação, é possível citar a iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, que atrela uma formação de sessenta horas à inscrição de docentes iniciantes para concursos públicos como a primeira parte do processo seletivo (ANDRÉ, 2012; 2013).

No Ceará, também na Secretaria Estadual de Educação, os docentes iniciantes ingressantes em concursos públicos passam por uma formação a distância organizada em cinco módulos, seguida de acompanhamento dos docentes pelos gestores, que devem atuar como orientadores e mentores. Após três anos, os professores são submetidos a uma nova avaliação para confirmar se permanecem no cargo ou não (ANDRÉ, 2012; MARCELO; VAILLANT, 2017).

Em Jundiaí, interior do estado de São Paulo, os professores passam por um período de indução de trinta dias antes de iniciarem seu trabalho com sua própria classe. Também há relatos de experimentos acadêmicos na Universidade Federal do Mato Grosso, na Universidade do Extremo Sul Catarinense, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (MARCELO; VAILLANT, 2017) e, mais especificamente também é possível citar o Programa de Mentoria e o Programa de Formação *Online* de Mentores, desenvolvidas pela Universidade Federal de São Carlos com foco na formação de professores mentores para o acompanhamento de professores iniciantes via educação a distância. Esta categoria de formador e estes programas serão mais bem detalhados no próximo tópico.

3.2 A mentoria no contexto do Brasil: Programa de Mentoria e Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar

Como visto anteriormente, a bibliografia e a própria formação voltada para o apoio a professores iniciantes, no Brasil, é escassa. O mesmo cenário era observado em 2004, quando o primeiro Programa de Mentoria⁵, da UFSCar, foi idealizado e desenvolvido. Outra justificativa para a realização deste programa foi a demanda por formadores de professores iniciantes que atuassem dentro das escolas (DAL-FORNO; REALI, 2009).

O Programa de Mentoria (PM) foi desenvolvido de 2004 a 2007, via internet, por meio de um site voltado para o apoio profissional de professores de educação básica pertencente à Universidade Federal de São Carlos, chamado Portal dos Professores da UFSCar⁶. Este portal, até os dias de hoje, oferece cursos e programas de formação para professores iniciantes e experientes, material didático, espaço para dúvidas, artigos acadêmicos, divulga eventos, socializa experiências de ensino, e outros recursos voltados para a formação docente. Veja, na Figura 1, a página inicial do site Portal dos Professores da UFSCar.

⁵ Financiado pela FAPESP no período de 2005 a 2007 e pelo CNPq no período de 2004 a 2006.

⁶ Portal dos Professores da UFSCar. Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>>. Acesso em: 04 dez 2018.

Figura 1 - Página inicial do Portal dos Professores da UFSCar.



Fonte: Site do Portal dos Professores (<http://portaldosprofessores.ufscar.br>). Acesso em 17 dez 2018.

O PM era destinado a professores iniciantes, com até cinco anos de experiência, dos anos iniciais do ensino fundamental, que eram acompanhados e orientados por professoras experientes e reconhecidas profissionalmente, por meio de mensagens eletrônicas através do site por períodos entre seis meses e dois anos e meio. O PM foi desenvolvido por três pesquisadoras e dez mentoras⁷ que ofereceram apoio profissional a 56 professoras iniciantes.

A equipe era formada por três pesquisadoras, que atuaram como coordenadoras; dez professores experientes, que atuaram como mentoras; e quatro auxiliares de pesquisa e alunas de pós-graduação que eram colaboradoras. As mentoras passaram por um período de formação presencial para sua atuação, ao mesmo tempo em que as discussões resultavam no delineamento das características gerais, metodológicas e teóricas do PM (MIGLIORANÇA, 2010).

⁷ Aqui utiliza-se o termo mentoras, no gênero feminino, pois o grupo era composto apenas de mulheres.

Em 2005, o PM passou a aceitar inscrições de professores iniciantes para participação no programa, sendo que uma mentora atenderia apenas um professor. Ao longo do tempo, outras professoras iniciantes foram aceitas e cada mentora passou a atender mais de uma iniciante. Os atendimentos ocorriam de forma individual, por meio de troca de mensagens pelo Portal dos Professores (MIGLIORANÇA, 2010).

Metodologicamente, o PM configurava-se como uma pesquisa-intervenção, em que as atividades de intervenção pretendiam oferecer apoio profissional ao professor iniciante; proporcionar o desenvolvimento profissional de professores reflexivos; motivar o processo de autoavaliação de competências profissionais docentes e formar formadores de professores que atuam via *internet* (MIGLIORANÇA, 2010).

O foco da formação eram as dificuldades e barreiras encontradas pelas professoras iniciantes em sua atuação, que se tornavam alvos de discussão no processo de mentoria e eram tema da reflexão estimulada pelo contato mentor-professor iniciante. Por conta disso, o PM não possuía um currículo fixo. Esta ação considerava que “o ensino é um processo organizado, baseado na reflexão, no diálogo, na resolução de problemas e na tomada de decisões que ocorrem em um contexto social” (MIGLIORANÇA, 2010, p. 71).

Diversas eram as ferramentas utilizadas pelas mentoras para auxiliar e orientar os professores iniciantes, como diários reflexivos, orientação para a construção de planos de aula e atividades, discussão de textos acadêmicos pertinentes ao tema tratado, estudo e construção de casos de ensino, observação de salas de aula, etc. (MIGLIORANÇA, 2010).

O programa aconteceu em uma época em que formações, principalmente de professores, via internet, não eram muito comuns e contribuiu tanto para as referências e conhecimentos sobre indução de professores iniciantes quanto para o uso da *internet* como um espaço formativo (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010).

Dando continuidade ao foco teórico-metodológico do Programa de Mentoria, em 2013, um novo grupo de pesquisadoras, coordenadas pela Professora Aline M. M. R. Reali - que também foi uma das coordenadoras do PM - deu início aos

estudos e ações para desenvolvimento e implementação do Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM⁸).

Assim como o PM, o PFOM também ocorreu no âmbito do Portal dos Professores, porém, foi realizado por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o Moodle, que oferece outros recursos além da comunicação por meio de mensagens e será melhor explicado à frente.

O PFOM configurou-se como uma pesquisa-intervenção e possuiu princípio e caráter construtivo-colaborativo: construtivo por não ter um currículo pré-definido e, sim, construído ao longo da formação e pesquisa, a partir das demandas dos mentores em formação. Colaborativo porque a pesquisa considerava a mão-dupla da formação, em que os participantes não são meros fornecedores de dados, mas também contribuem com o aprendizado dos outros agentes envolvidos (pesquisadores), ao mesmo tempo em que ensinam, estabelecendo uma relação de confiança em que as decisões foram tomadas em conjunto (COLE; KNOWLES, 1993; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010).

Como pesquisa, o PFOM tinha, como principal objetivo, observar e analisar o desenvolvimento profissional de professores experientes enquanto formavam-se mentores e ao longo de sua atuação com professores iniciantes. Como intervenção, de forma diferente do PM, o PFOM objetivava formar mentores via educação a distância para o acompanhamento de professores iniciantes presencialmente dentro das escolas.

O Programa de Formação *Online* de Mentores era coordenado por uma pesquisadora experiente e professora titular da Universidade Federal de São Carlos, e contava com cinco alunas de pós-graduação em Educação da mesma universidade, uma aluna bolsista de apoio técnico à pesquisa, um aluno de graduação e bolsista de iniciação científica e outros colaboradores esporádicos que também eram membros do grupo de pesquisa. Eu fiz parte do grupo de pós-graduandas e, na época, era aluna de mestrado.

A proposta começou a ser desenvolvida em dezembro de 2013 a partir da reunião de bibliografia referente a temas como: formação de professores, mentoria, programas de mentoria, professores experientes, professores iniciantes,

⁸ Título do Projeto: Formação Online de Mentores: Base de conhecimentos - identidade profissional - Práticas, financiado pelo CNPq e finalizado em 2016.

desenvolvimento profissional docente, etc. A partir de 2014, o grupo de pesquisa passou a realizar encontros semanais para definir as bases teórico-metodológicas do programa, o que também envolvia a descrição do processo seletivo dos professores experientes que iriam participar da formação. Ao longo destes primeiros encontros, apenas as primeiras unidades do primeiro módulo do PFOM foram desenvolvidas, já que as próximas seriam elaboradas conforme demandas formativas dos mentores em formação.

O PFOM foi desenvolvido em quatro módulos obrigatórios, sendo que cada módulo era dividido em unidades, e um módulo extra. Esta divisão, assim como o desenvolvimento do Programa, será mais bem explicada no capítulo sobre metodologia.

Duas turmas foram formadas e os participantes selecionados passaram por um processo de formação interativo, em que puderam se comunicar ativamente com suas tutoras (que eram quatro pesquisadoras pós-graduandas, alunas de doutorado) e com seus colegas de formação por meio de mensagens de *e-mail* interno do AVA e fóruns de discussão. Além das interações, os futuros mentores tiveram a chance de ler e discutir artigos e outros materiais sobre mentoria, aprendizagem da docência e casos de ensino; elaboraram um memorial formativo para retomar o seu próprio desenvolvimento profissional; e outras atividades que contribuíram para seu desenvolvimento como mentores.

Após a etapa formativa, os professores-mentores entraram na etapa de atuação junto aos professores iniciantes. A princípio, esta ação de mentoria ocorreria presencialmente e assim aconteceu com a maioria dos mentores. Porém, alguns professores iniciantes foram acompanhados a distância. No capítulo metodológico descreve-se com mais detalhes todo este processo.

3.3 Professores experientes e formadores: o que um mentor precisa saber e saber fazer

Profissionais mentores, antes de assumirem este papel, são professores experientes. Além disso, mentores também são formadores, categoria profissional na qual estão inseridos (TANCREDI; REALI, 2011), o que sugere que sua base de conhecimentos para o ensino é ampla e diversificada (SHULMAN, 1986) - o que não

quer dizer que professores experientes sejam melhores profissionais, porém, pode sugerir que seu repertório de ensino seja mais completo e o favoreça em diversas situações (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Antes de explorarmos os conhecimentos necessários e competentes a um mentor, vale a pena falar sobre a base de conhecimentos para o ensino e compreender como ela é estruturada e organizada ao longo da trajetória do professor para se tornar conhecimento a ser ensinado, e como ela contribui para a função de formador.

3.3.1 A base de conhecimentos para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico

A base de conhecimentos para o ensino, proposta por Shulman (1986), expressa o que o professor deve saber para ter condições mínimas de ensinar e de possibilitar a construção de novos conhecimentos. O saber a que Shulman se refere envolve desde conhecimentos conceituais até conhecimentos pedagógicos, abarcando habilidades, significados, metodologias, etc. (MIZUKAMI, 2004).

A base de conhecimentos de um professor egresso da formação inicial não é tão ampla, porém, se aprofunda e diversifica ao longo de sua trajetória, com a experiência, a formação continuada e a socialização, o que mostra que ela não é fixa e pode ser constantemente remodelada e reconstruída.

Shulman (1986) classificou os conhecimentos para o ensino em sete categorias: 1) conhecimento de conteúdo específico; 2) conhecimento pedagógico geral; 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento pedagógico do conteúdo; 5) conhecimento dos alunos e de suas características; 6) conhecimentos dos contextos educacionais; e 7) conhecimento dos fins propósitos e valores educacionais.

Mizukami (2004) condensou as categorias de Shulman em três: 1) Conhecimento de conteúdo específico; 2) Conhecimento pedagógico geral e 3) Conhecimento pedagógico do conteúdo, e é esta categorização que utilizarei nesta pesquisa.

O conhecimento de conteúdo específico envolve os conteúdos conceituais e específicos da disciplina ensinada pelo professor, como fatos, teorias, processos, procedimentos, leis, etc. O professor deve não apenas compreender estes

conceitos, mas, também, compreender de que forma eles foram concebidos por meio da pesquisa científica da área estudada. Enquanto conhecimento sobre o ensino destes conceitos, o professor deve compreender minimamente a disciplina, porém, de forma que seja possível ensiná-la aos seus alunos, em diversos contextos de ensino, possibilitando que eles aprendam. Isso envolve ter conhecimentos sobre representações diversas do mesmo assunto e comunicá-las de forma efetiva aos seus alunos (MIZUKAMI, 2004).

Conhecer o aspecto de conteúdo específico de sua disciplina é imprescindível, porém, este conhecimento isolado não garante que a matéria seja ensinada e aprendida de forma efetiva. Para isso, é necessário que o professor também desenvolva conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimentos pedagógicos do conteúdo.

Os conhecimentos pedagógicos gerais são aqueles que dizem respeito às teorias de ensino e aprendizagem, como os alunos aprendem; conhecimentos sobre perfis dos alunos, suas características e relação das mesmas com sua aprendizagem; conhecimentos sobre manejo e gestão da sala de aula, do tempo e do conteúdo; conhecimentos sobre culturas e sobre outras disciplinas, que podem ser unidas à sua e facilitar o aprendizado; conhecimento do currículo e como o mesmo é cumprido na sala de aula. Enfim, é o conhecimento relacionado à função docente em geral.

E, por fim, os conhecimentos pedagógicos do conteúdo são aqueles intrínsecos ao professor, construídos e desenvolvidos constantemente por ele ao longo de sua experiência e trajetória e que têm, como base, os outros tipos de conhecimentos e dizem respeito a “compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica, assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino” (MIZUKAMI, 2004, p. 39). O aspecto mais importante deste tipo de conhecimento é que ele é de autoria do professor e não é aprendido em cursos de formação inicial e continuada, e sim, através da prática e reflexão docente.

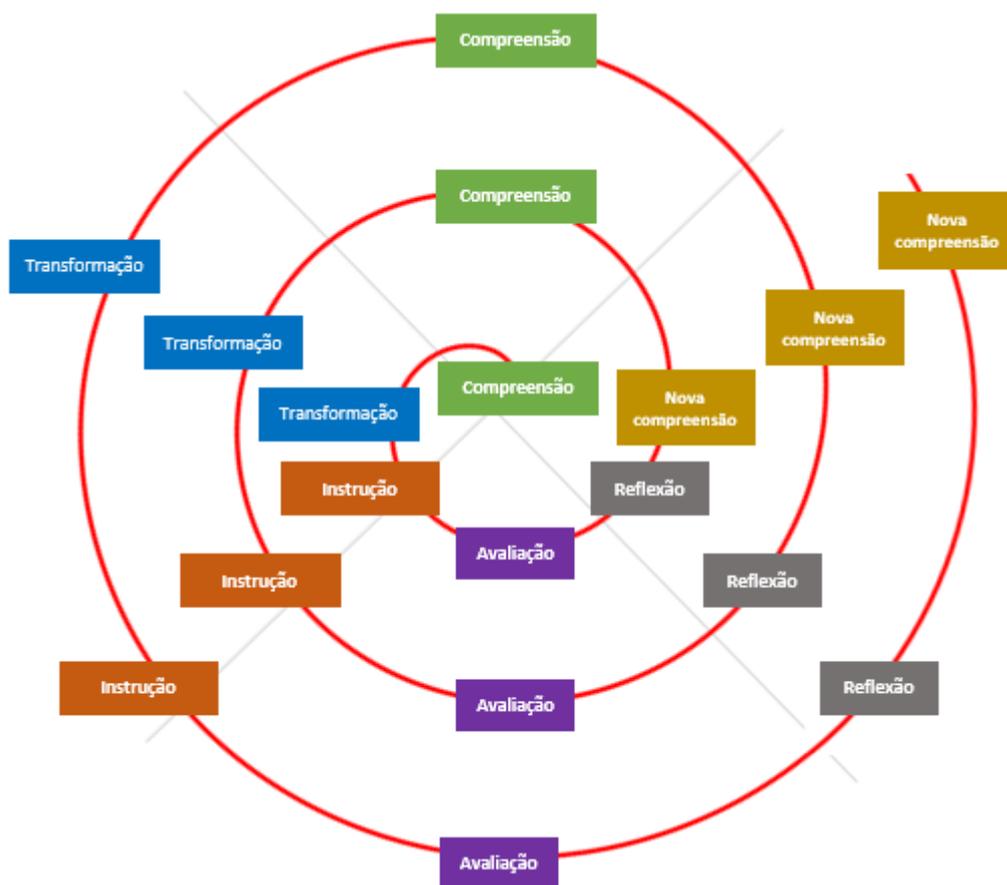
O conhecimento pedagógico de conteúdo pode ser apontado como os exemplos sobre a matéria, ilustrações, relações entre os diferentes assuntos, demonstrações e diferentes formas de ensinar o mesmo conteúdo de acordo com o perfil de aprendizagem de cada aluno. Em suma, o conhecimento pedagógico de

conteúdo e o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico geral considerando os objetivos de aprendizagem (MIZUKAMI, 2004).

Shulman (1987) também postulou um modelo que retrata a forma como os professores transformam seu conhecimento em prática de ensino, chamado modelo do processo de raciocínio pedagógico e procura explicar a forma como os conhecimentos são “acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 40).

O processo de raciocínio pedagógico é proposto como um ciclo de seis etapas: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão e está representado na Figura 2:

Figura 2 - Representação do processo de raciocínio pedagógico.



Fonte: Elaborado pela autora.

A etapa de *compreensão* entende que, para ser possível ensinar a maioria dos alunos, o professor não deve apenas compreender a matéria que ensina, mas, esta compreensão deve ser especializada. O conteúdo deve ser dominado de

forma que o professor seja capaz de representá-lo e explicá-lo de diversas maneiras, o que significa que ele deve compreender realmente o assunto que ensina (MIZUKAMI, 2004).

A etapa de *transformação*, segundo Shulman (1987), é importante porque, em sua concepção, os conhecimentos compreendidos devem ser transformados em conhecimentos a serem ensinados e essa ação é o “coração” do raciocínio pedagógico. Esta etapa pode ser dividida em outras sub etapas: a interpretação crítica, em que o professor estuda o conteúdo, verifica se houve mudanças, confere as atividades e suas respostas e fica atento para possíveis erros, seleciona o melhor material para o seu objetivo de ensino; a representação, em que o professor identifica formas, metáforas, exemplos, músicas, entre outros recursos que possibilitam que o aluno compreenda o que está sendo ensinado; a seleção, em que o professor deve fazer a escolha da abordagem de ensino que utilizará, considerando a heterogeneidade de seus alunos. Aqui, é importante que o professor tenha um repertório diverso de estratégias convencionais e não convencionais. A última sub etapa é a adaptação, em que o professor deve considerar todo o conhecimento prévio carregado pelo aluno e suas características, incluindo-se aqui concepções errôneas, dificuldades, a cultura, a classe social, o contexto, etc. (MIZUKAMI, 2004).

Na etapa de *instrução*, é considerado o exercício docente do professor de forma técnica, ou seja, em relação à gestão de sala de aula, o trabalho individual com os alunos, seleção e dosagem de conteúdo, a didática, as explicações, enfim, as ações possíveis de serem observadas em sua prática (MIZUKAMI, 2004).

A fase de *avaliação* acontece após a instrução, seja em forma de checagem do aprendizado por meio de exercícios ou questionamentos, seja por meio de avaliação formal (MIZUKAMI, 2004).

Após a avaliação, ocorre a *reflexão*, ação analítica realizada sobre sua prática pedagógica e considerando os objetivos propostos, chegando a explicações baseadas em evidências (MIZUKAMI, 2004).

Como última etapa do processo de raciocínio pedagógico temos a *nova compreensão*, que acontece após todas as outras etapas, resultando em novas compreensões e aprendizados por parte do professor sobre a docência, sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre a matéria que ensina (MIZUKAMI, 2004).

O processo de raciocínio pedagógico está intimamente conectado à base de conhecimentos para o ensino porque é por meio dele, segundo Shulman (1987), que os conhecimentos da base são colocados em prática, aperfeiçoados e transformados em conhecimento pedagógico do conteúdo. O raciocínio pedagógico é o processo realizado pelos educadores ao longo de sua trajetória para construir o seu próprio conhecimento e que possibilita o desenvolvimento de sua base enquanto aperfeiçoa suas técnicas e habilidades de ensinar.

3.3.2 Os conhecimentos do mentor para a formação de professores iniciantes

Como é possível observar sobre o desenvolvimento de conhecimentos do professor, é esperado que profissionais experientes e iniciantes possuam diferenças em suas bases de conhecimento para o ensino, já que esta desenvolve-se com o exercício da docência e com a experiência (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). Dessa forma, é igualmente esperado que mentores possuam uma base de conhecimentos mais complexa e um repertório amplamente diversificado, provendo-os com recursos para orientar, acompanhar e aconselhar os professores inexperientes.

Tancredi e Reali (2011), em um estudo proveniente do Programa de Mentoria, propuseram os conhecimentos que um mentor deve possuir, assim como Gobato e Reali (2017), que investigaram a base de conhecimentos de profissionais experientes participantes do Programa de Formação *Online* de mentores.

Em sua pesquisa, Tancredi e Reali (2011) consideram que a base de conhecimentos dos mentores deve ser semelhante à dos formadores de professores e que esta base é remodelada ao longo do exercício da mentoria. Resumidamente, eles devem dominar os conhecimentos que qualquer professor deve ter: sobre o conteúdo específico, sobre as metodologias e técnicas de ensino, sobre os alunos e suas formas de aprendizagem. Além disso, mentores devem possuir conhecimentos que possibilitem que eles atuem como formadores, ou seja, devem saber “ensinar a ensinar” (TANCREDI; REALI, 2011, p. 36) e, também, possuir habilidade de interações pessoais, visto o nível de contato que têm com os professores iniciantes.

Mentores devem possuir conhecimento específico do conteúdo, pois é este conteúdo que será ensinado. Se o mentor não o dominar, o professor iniciante, na posição de aluno, poderá aprender de forma incorreta e, dessa forma, ter uma visão errônea de como aquele conteúdo deve ser ensinado (TANCREDI; REALI, 2011).

As autoras destacam que ter domínio sobre o conteúdo específico não significa que os professores iniciantes (PIs) aprenderão efetivamente. Entretanto, os mentores ainda possuem uma gama variada de conhecimentos que devem possuir e ações que devem tomar, tornando a apreensão da dimensão da sua base e como ela é colocada em prática nas situações de mentoria, o que ainda não foi totalmente desvendado pelas pesquisas sobre a temática. O que se sabe, porém, é que os mentores devem ter pleno conhecimento específico daquilo que seus PIs ensinam.

Sobre o conhecimento de conteúdo pedagógico geral, os mentores devem ter não apenas domínio sobre como os alunos aprendem e sobre todos os outros aspectos relacionados a esta categoria anteriormente explicitados, mas, também, ter domínio sobre estes levando em consideração o professor iniciante e as características de seu aprendizado - inclusive, que se tratam de alunos adultos e que a forma como aprendem difere em diversos pontos quando comparado ao aprendizado de crianças e adolescentes. Esta peculiaridade é chamada por Tancredi e Reali (2011) como um olhar bifocal que o mentor deve ter para atuar. Dessa forma, assim como o mentor deve tomar ações para conhecer os alunos de seu professor iniciante e suas características, ele também deve conhecer seu pupilo-professor e desenvolver atividades e um currículo apropriado para sua aprendizagem.

O conhecimento pedagógico de conteúdo, como apontado por Tancredi e Reali (2011), é, talvez, o conhecimento mais importante desenvolvido pelos mentores, principalmente quando se trata de um conhecimento pedagógico do conteúdo para o ensino via internet, já que este era o contexto de atuação dos mentores do PM. Os mentores tiveram que desenvolver habilidades de comunicação, análise e reflexão, operação do computador, estabelecimento de relação afetiva sem o contato presencial e criar uma rotina especial de estudos, encontros presenciais com as pesquisadoras e de contato com a PI, sempre considerando o ambiente virtual e suas especificidades.

As autoras perceberam que o conhecimento pedagógico do conteúdo não se limita apenas ao conhecimento sobre as diversas formas de representação da matéria que está sendo ensinada, mas, também, por uma forma de pensar e raciocinar própria do profissional, que proporciona as transformações do conhecimento sabido em conhecimento ensinado e desenvolve o processo de raciocínio pedagógico. Além disso, este conhecimento também diz respeito ao processo de transformação e compreensão dos conteúdos curriculares pelos mentores e a construção da ponte entre o significado e a compreensão pelos PIs (TANCREDI; REALI, 2011). Outros conhecimentos citados pelas pesquisadoras e constatados em sua pesquisa foram aqueles pertinentes à atuação dos mentores:

[...] como acompanhar as interações mantidas com as PIs, os seus processos de construção de conhecimentos, as suas práticas nas salas de aula, a aprendizagem e dificuldades de seus alunos, a cultura da escola etc., sobre como e quando intervir e provocar questionamentos e quando oferecer mais pistas concretas para os problemas enfrentados pelas PIs. (TANCREDI; REALI, 2011, p. 41).

Além destes, muito se destaca do que chamam de “ensinar a ensinar” (TANCREDI; REALI, 2011, p. 42), uma competência relevante para a atuação do mentor enquanto um formador de professores. As autoras apontam outros conhecimentos relacionados a este e identificados como necessários ao mentor: capacidade organizacional e reflexiva, principalmente para refletir sobre a própria prática e sobre a prática do professor iniciante; gerenciamento de situações complexas; processo de tomada de decisões; consciência da influência gerada pelas crenças e conhecimentos prévios dos professores iniciantes. A partir disto, foi criada uma categoria à parte a partir das constatações do estudo: “conhecer formas para promover seu próprio desenvolvimento profissional e conhecer formas para ensinar as PIs a promover seu próprio desenvolvimento profissional” (TANCREDI; REALI, 2011, p. 42). Também são indicados, como parte dos conhecimentos necessários a um mentor, outros aspectos relacionados à inteligência emocional e empatia:

[...] É imprescindível (...) ter o domínio das suas emoções e o controle de seus sentimentos; saber fazer a leitura mais próxima do que a PI quis dizer; saber o momento mais adequado de tratar questões polêmicas e como fazê-lo. Uma mentora deve saber exercer o princípio da alteridade, ou seja, colocar-se no lugar da PI para poder opinar/sugerir/aconselhar. (...) Uma mentora deve saber ensinar tudo o que uma PI precisa e deseja aprender para avançar na aquisição de conhecimentos e melhorar seu desempenho profissional e pessoal. Se a mentora não sabe, deve procurar saber. (TANCREDI; REALI, 2011).

Diante disso, as pesquisadoras apontam o conhecimento da experiência essencial ao trabalho de mentoria.

Já Gobato e Reali (2017), ao investigarem a identidade docente e a base de conhecimentos de professores experientes participantes do PFOM, identificaram as três categorias descritas por Shulman (1986; 1987) e Mizukami (2004), além de duas outras: *conhecimentos sobre formação e atuação docente* e *conhecimentos sobre a função do gestor, do mentor e da escola*.

Gobato e Reali (2017) apontam a relevância de cada um destes conhecimentos serem bem estruturados (não solidificados ou estacionários) para o exercício da mentoria, porém, ressaltam que o mentor é um profissional que também passa pelo período inicial, em que pode ter sua identidade docente formada, mas sua identidade como formador ou mentor ainda necessita de atenção e de elementos para sua constituição, o que é uma das características mais importantes do processo de mão dupla da mentoria: mentores e professores iniciantes são beneficiados com as atividades e experiências.

Neste aspecto, além dos benefícios do apoio profissional para o professor iniciante, os mentores também se desenvolvem enquanto formadores de professores e como profissionais reflexivos sobre a própria prática e a prática do professor iniciante, internalizando conhecimentos e ressignificados a respeito de sua trajetória e experiência docente. O processo de mentoria pode beneficiar os professores experientes enquanto gestores de pessoas, que promovem o desenvolvimento profissional de professores iniciantes a partir de sua experiência e conhecimentos.

Outros apontamentos importantes da pesquisa é a necessidade de o mentor conhecer e compreender os aspectos da formação de professores e as características do período inicial da carreira, e conhecer as próprias funções e as funções da educação. É necessário conhecer os aspectos da formação de professores e do desenvolvimento profissional docente, pois ele precisará praticar a empatia e, além de ser apoio profissional, muitas vezes, será um apoio emocional. Já as funções da mentoria e da escola são importantes serem também compreendidas, pois a função do ensinar e da educação impactam diretamente nas funções e atuações docentes (GOBATO; REALI, 2017).

Ambos os programas foram desenvolvidos no âmbito da *internet*: o Programa de Mentoria teve o acompanhamento das PIs por meio eletrônico, enquanto no Programa de Formação Online de Mentores foi a formação dos profissionais experientes que ocorreu via *internet*. Dessa forma, consideramos importante explorar este assunto no próximo tópico.

3.4 A formação continuada de professores via educação a distância

Por conta das intensas mudanças nas novas tecnologias e no acesso à informação, principalmente, na e por meio da *internet*, a nossa sociedade tem sido cada vez mais chamada de sociedade do conhecimento. Porém, a evolução tecnológica não se limita apenas à mudança no consumo de equipamentos e aparelhos eletrônicos como também tem impactos comportamentais individuais e coletivos de uma sociedade como um todo. São apontadas mudanças nas competências profissionais, na vivência do dia a dia, nas relações de trabalho e na forma como as pessoas se comunicam (KENSKI, 2015).

A educação, por ser parte da sociedade e responsável por formar os cidadãos que a integram, também está sujeita às mudanças que ocorrem, uma vez que o acesso à informação modifica as relações e as responsabilidades frente ao conhecimento, exigindo a formação e desenvolvimento de competências que permitam o protagonismo de cada um na produção de saberes e para lidar com a grande quantidade de informação disponível (RIBEIRO; GASQUE, 2015).

Moore e Kearsley (2011) apontam que, além da facilitação do acesso à informação e conhecimento, por outro lado, o avanço tecnológico e nas TICs também tornou os assuntos facilmente desatualizados, já que sua disseminação é veloz nos dias de hoje, exigindo dinamicidade também nos processos de produção do mesmo.

Assim, a formação continuada de professores, cenário da presente pesquisa, também toma parte nas mudanças tecnológicas, que vieram para tornar a educação mais acessível e possibilitar o acesso em locais que antes era dificultado. Farei um panorama geral da educação a distância no Brasil e da formação de professores nesta modalidade para contextualizar a presente pesquisa.

3.4.1 Educação a Distância no Brasil

Educação a Distância (EaD) não diz respeito apenas à educação que ocorre por meio das novas tecnologias, ou seja, através da *internet*. No Brasil, a EaD teve início no século XIX e acontecia por meio dos correios, no chamado ensino por correspondência, que enviava material impresso aos alunos. A partir da década de 1920, a EaD também passou a ser desempenhada pelo rádio, em que os alunos - que, geralmente, estudavam em cursos profissionalizantes ou de educação para jovens e adultos - continuavam a receber o material impresso pelo correio e ouviam as aulas pelo rádio. A interação ficava por conta, também, da correspondência. Voltados para a população rural, a igreja passou a produzir programas radiofônicos educativos para diversos estados (RIBEIRO, 2014).

Com a popularização da televisão, a educação a distância passou a ser realizada por ela - que, na época, também era uma nova tecnologia - e o público infantil passou a ser atendido por meio de programas educativos. Com a inauguração da TV Cultura, foram criados o Horário Nacional Educativo e o Projeto Minerva. O segundo, voltado para o supletivo do ginásio, chegou a atender, via televisão, cerca de 17.200 alunos na década de 1970. A Fundação Roberto Marinho iniciou, em 1978, o Telecurso, também focado na educação de jovens e adultos para primeiro e segundo graus (RIBEIRO, 2014).

A partir da década de 1990 a EaD passou a ser realizada pelas Universidades, que produziam material educativo em vídeos, fitas K-7 e *softwares* para autoaprendizagem. Naquela década, as escolas de educação básica começaram a ter outras tecnologias, como antenas parabólicas, aparelhos de TV e investimentos em informática, como a compra de computadores. Assim, surgiram as iniciativas para formação continuada de professores e atualização pedagógica de docentes das séries do primeiro grau com o programa Salto para o Futuro pela televisão e por meio de encontros presenciais nas universidades (RIBEIRO, 2014).

Com isso, a necessidade da formação de professores para o domínio da informática era essencial. Então, no mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), que visava formar professores dos três níveis educacionais para o uso das tecnologias (SANTOS, 2011).

Em 1995 o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação a Distância e o Programa TV Escola e, em 1997, criou o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que objetivava equipar as escolas de educação básica com computadores e, também, oferecer formação continuada para os professores de educação básica para o uso das tecnologias (SANTOS, 2011).

Atualmente, o MEC oferece aos professores da educação básica iniciativas como o e-PROINFO⁹, que consiste em um ambiente colaborativo de aprendizagem com cursos, biblioteca virtual, material para *download* e outros recursos. O site também conta com acesso por meio de aplicativo para dispositivos móveis.

Desde a década de 1990, o crescimento da formação continuada de professores via *internet* tem estimulado pesquisas nesta área, levando a formação via EaD para as universidades brasileiras. Uma das causas deste aumento também é atribuída a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que estabelece, no Artigo 62, a necessidade de formação acadêmica para os professores de educação básica.

Para cumprir esta exigência, a formação de professores via educação a distância foi estimulada (OLIVEIRA, 2012), principalmente, com o Artigo 80 da LDB, que estabelece que o Poder Público deve incentivar o desenvolvimento e veiculação de programas de educação a distância em todos os níveis de ensino, o Artigo 87 (mais especificamente o inciso III do parágrafo 3), que estabelece o dever do Estado e da União em oferecer formação para os professores em exercício por meio da EaD, e o Decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005), que regulariza a oferta de educação a distância pelas IES.

Em adição, em 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir do Decreto 5.800/2006 (BRASIL, 2006), que institucionaliza a EaD com oferta de cursos à distância por universidades federais brasileiras. Esta iniciativa permitiu que a EaD no Brasil pudesse ser expandida, o que ampliou a democratização da educação, aumentando significativamente a quantidade de brasileiros com formação superior (FERREIRA; MILL, 2014; REIS; BATTINI, 2014).

A formação continuada de professores foi na mesma direção, uma vez que esta modalidade de ensino oferece vantagens, como a flexibilidade de horários

⁹ Disponível em <http://e-proinfo.mec.gov.br>. Acesso em: 20 dez 2018.

por não exigir encontros presenciais constantes; a redução de distâncias físicas, não sendo necessário deslocamentos frequentes até a universidade (ORTH et al., 2013); redução nos valores das mensalidades (para o caso de universidades privadas) e a grande oferta de cursos livres, de graduação e pós-graduação que estão disponíveis.

Além disso, a EaD para a formação de professores também contribui com o direito do professor ao “domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão” (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

Porém, assim como ocorre uma mudança na modalidade de ensino do presencial para o virtual, as relações de ensino e aprendizagem também são transformadas e exigem mudanças nas posturas e ações dos agentes envolvidos, ou seja, do professor e do aluno, “uma vez que o professor deixa de ser o dono do conhecimento para ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem e o aluno sai da posição de agente passivo para o papel de protagonista da ação de aprender” (RIBEIRO, 2014, p. 7).

Oliveira (2012) aponta que a mudança de um paradigma, como a mudança da relação que os professores têm com a tecnologia na educação, é propício para a reflexão e reelaboração de sua prática docente, da forma como ensina, como aprende e como vê a própria vida, sem se esquecer de sua função de informar enquanto forma. Essa mudança de paradigma exige constante formação docente, uma vez que na atual sociedade do conhecimento, em que os avanços tecnológicos acontecem com rapidez, surge a necessidade de o professor ser formado não apenas para ensinar, mas também para ser consumidor das TICs e como construtor ativo de conhecimentos que refletem e alteram sua prática pedagógica.

Por outro lado, Rodrigues et al. (2013) apontam que a EaD é um fenômeno complexo, advindo da integração entre as tecnologias de informação e comunicação e os processos educacionais, porém, sem nos esquecermos de que a formação presencial faz parte da nossa cultura e que a EaD não irá sanar todos os problemas existentes na educação. Sendo assim, sugerem que devemos vê-la, assim como a educação presencial, “como meios e não como finalidades educacionais, partindo de duas dimensões que são intrínsecas: como ferramentas pedagógicas e como objeto de estudo complexo e multifacetado” (RODRIGUES et al., 2013, p. 144).

Mudanças no ambiente de aprendizagem também são esperadas, uma vez que as aulas de cursos presenciais ocorrem na escola, na universidade ou instituições que oferecem formação e, as aulas de cursos à distância ocorrem, geralmente, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

3.4.2 Ambientes virtuais de aprendizagem na mediação do conhecimento

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs, ou, em inglês, LMS - *Learning Management System*) são uma importante peça no processo de educação a distância pela *internet*. São ferramentas *online*, como páginas da *web*, que veiculam conteúdo e permitem interação entre os participantes envolvidos no processo educativo (RIBEIRO, 2014).

É importante salientar que um AVA não é um substituto da sala de aula, uma vez que a sala de aula é um ambiente de aprendizagem presencial e, o AVA, virtual, sendo, portanto, dois ambientes com alguns aspectos que os diferenciam entre si. Também é importante cuidar para que as aulas presenciais não sejam meramente reproduzidas no ambiente virtual, ignorando todo o potencial formativo possibilitado pelo AVA, que também pode ser utilizado para complementar as aulas presenciais, para proporcionar interação fora da sala de aula e ser um local para reunião de atividades e *feedback*.

Algumas características são comuns a todos os AVAs disponíveis no mercado, como: o objetivo principal é dar suporte aos processos de ensino e aprendizagem; os alunos podem estruturar seu processo de aprendizagem, porém os AVA possuem recursos para acompanhamento do progresso dos mesmos; os AVAs possuem ferramentas de comunicação integradas que dão suporte aos processos de ensino e aprendizagem; possibilitam o aprendizado individual e coletivo; é considerado hiper midiático, uma vez que suporta diversos tipos de mídias e permite *links* para outros sites e ambientes, diversificando as fontes de aprendizado (RIBEIRO, 2014).

Dentro dos AVAs, ainda, estão presentes diversas ferramentas que possibilitam a variedade de atividades e meios de interação e comunicação entre os participantes. Entre estas ferramentas, podemos citar: fóruns de discussão, para debate de um tema central; *wikis*, para a construção coletiva de textos e o exercício

do trabalho colaborativo; *blogs*, para registros diários dos alunos; entrega de tarefas, para o envio de arquivos com respostas de atividades; questionários de única ou múltipla escolha, para avaliações e checagem de aprendizagem; *chat*, para comunicação síncrona entre os alunos, tutores e professores; entre outras.

Os AVAs, em geral, também apoiam diversos formatos de arquivos e recursos, como: vídeos, que permitem o compartilhamento de videoaulas e animações explicativas; áudios, para a criação e disseminação de *podcasts* ou *feedbacks*; imagens, para ilustração de assuntos e discussões; arquivos de texto, para o compartilhamento de conteúdo escrito, artigos, livros-texto etc.; entre outras.

Essa diversidade de formatos atendidos e de ferramentas disponíveis torna possível uma grande quantidade de atividades e estratégias de ensino pela *internet*, permitindo aos alunos o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, além do estímulo à comunicação e ao trabalho colaborativo de forma ativa. Porém, é importante lembrar que, para que ocorra o processo de construção do conhecimento e trabalho colaborativo, é essencial que haja interação e comunicação entre os participantes. Ribeiro (2014) aponta:

Neste novo contexto social, não há como não repensar o papel do indivíduo na busca do conhecimento, uma vez que os cidadãos do século XXI precisam estar preparados para acompanhar o ritmo das transformações e para se adaptar à mudança, o que implica saber buscar e partilhar a informação e saber trabalhar em equipe, uma vez que esses pressupostos são considerados as chaves do sucesso na sociedade em rede. (RIBEIRO, 2014, p. 35).

No contexto do Programa de Formação *Online* de Mentores, o AVA utilizado foi o Moodle, que é *open source*, ou seja, pode ser utilizado gratuitamente, sem a necessidade de licença. O Moodle é parte do Portal dos Professores da UFSCar, citado anteriormente e objeto de discussão do próximo tópico.

3.4.3 Portal dos Professores da UFSCar: ambiente voltado para o desenvolvimento de professores

No início de minha graduação, fui bolsista de extensão do Portal dos Professores durante dois anos, desempenhando papel na organização e alimentação do *site*. Em 2010, criamos o *blog* do Portal dos Professores, que serviu como base para uma pesquisa sobre o uso desta ferramenta para a reflexão docente e que

resultou em meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em 2013. Em 2014, o Portal dos Professores foi objeto de estudo apresentado em um congresso australiano e publicado em uma revista asiática (GOBATO; REALI, 2016). Hoje, ele continua presente em minha trajetória sendo o local de estudo da minha tese de doutorado.

Como anteriormente citado, o site Portal dos Professores está vinculado ao projeto Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional que foi financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar e pelo Ministério da Educação do Brasil (PROEXT/MEC 2003/2004/2005) e é coordenado pela Profa. Dra. Aline M. M. R. Reali, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (REALI, 2011).

Foi criado em 2004 pela Universidade Federal de São Carlos como uma iniciativa que tem, como principal objetivo, o desenvolvimento de atividades formativas docentes por meio do espaço virtual para auxiliar na minimização de necessidades formativas de professores tanto iniciantes quanto experientes, além de outros educadores de diversas localidades do Brasil (RODRIGUES et al., 2013). Em paralelo, também é um espaço de pesquisa a respeito da aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional e comunidades de aprendizagem *online*, resultando, muitas vezes, em parcerias entre universidade e escola (REALI, 2011). Em 2009, foi reconhecido pelo MEC como uma tecnologia educacional inovadora e destacado no Guia de Tecnologias Educacionais (BRASIL, 2009).

São diversos os focos de pesquisas derivadas de ações do Portal dos Professores e vão desde aprendizagem profissional da docência resultados da participação de professores nas atividades propostas até as possibilidades de melhoria de práticas educacionais, possibilitando a colaboração entre professores e pesquisadores. Rodrigues et al. (2013, p. 143) apontam que “os resultados das investigações são incorporados no delineamento e implementação das atividades/programas no próprio portal virtual, gerando um ciclo de construção, tradução e aplicação do conhecimento”.

As atividades desempenhadas pelo Portal dos Professores acontecem sob a perspectiva de que a formação é contínua, se inicia antes mesmo da formação inicial e permanece durante toda a vida do indivíduo. Sendo assim, as formações ofertadas pelo Portal dos Professores proporcionam reflexão sobre a prática

profissional individual e coletiva, considerando o processo de aprendizagem do adulto (RODRIGUES et al.; 2013).

Apresentadas as perspectivas teóricas deste trabalho, segue-se, então, para a descrição da metodologia adotada, para, em seguida, dar início à análise de dados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA

Este capítulo pretende apresentar e descrever a metodologia que apoia a pesquisa, sendo esta desenvolvida com dois caminhos interligados, caracterizada como uma pesquisa-intervenção: a intervenção ocorreu por meio do Programa de Formação Online de Mentores (PFOM), e a pesquisa foi realizada pelas pesquisadoras envolvidas no projeto, inclusive a autora desta tese.

Aqui, irei detalhar como ocorreu a intervenção, desde sua concepção até sua finalização, incluindo o desenho do Programa, a seleção de participantes e o desenvolvimento das atividades formativas. Na descrição da pesquisa, detalharei a metodologia de coleta e análise de dados.

4.1 Pressupostos metodológicos da pesquisa–intervenção

Partindo do pressuposto de Ludke, Cruz e Boing (2009, p. 466) de que a “pesquisa se volta, se dedica, se define pela construção do conhecimento” e que “[...] a pesquisa deve consagrar-se à produção de conhecimento, embora não seja, por certo, a única via para esta produção”, compreende-se que a pesquisa-intervenção tem, como principal característica, a união entre teoria e prática e entre o sujeito e o objeto, produzindo conhecimento a partir da ação.

Unir a teoria e prática significa ter a prática como problematizadora e como condutora dos processos de pesquisa, derivando da intervenção a produção de conhecimento, do mesmo modo que a pesquisa-intervenção também não separa sujeito e objeto, dando um lugar ativo e reflexivo ao pesquisador. Isso significa uma renúncia perante a neutralidade do pesquisador, trazendo uma relação de mutualismo entre ele e a pesquisa (CHASSOT; SILVA, 2018).

Chassot e Silva (2018, p. 3) apontam que a pesquisa-intervenção tem uma característica transversal, em que “procura envolver os saberes de todos os que compõem o campo de pesquisa, pensados como coautores de uma prática de produção de conhecimento que nunca se separa do próprio processo de intervenção”.

Quando falamos em intervenção na pesquisa em educação consideramos as ações no processo de ensino e aprendizagem possíveis de resultarem em novas práticas pedagógicas ou melhorias nas práticas já existentes, ao

mesmo tempo em que produzem conhecimento - sendo um conhecimento na própria ação - e interferem no participante, ocasionando transformações (DAMIANI, 2012).

Damiani (2012) denomina a intervenção na pesquisa em educação como:

as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr a prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. (DAMIANI, 2012, p.3).

A pesquisa-intervenção na educação tem ganhado certa força nas últimas décadas, passando a investigar os professores e suas práticas pedagógicas de forma que seja possível compreender toda sua complexidade e particularidades. Quando são centradas em melhorias do processo pedagógicos, geralmente, partem de problemáticas observadas e expressas pelos professores e são realizadas por parcerias entre escolas e universidades.

Neste caso, o modelo de pesquisa-intervenção considerado passa a explorar a realidade de atuação dos professores, suas reflexões e conhecimentos e, com a ajuda deles, elaborar formas de enfrentamento e superação de dificuldades (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). Reali, Tancredi e Mizukami ainda apontam duas características desta modalidade de pesquisa: construtiva e colaborativa. Construtiva no sentido de que o “ensino está em permanente desenvolvimento.

Nesta perspectiva, as situações consideradas dilemáticas ou problemáticas exigem a tomada de decisões e a construção de soluções coletivas” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 80). E é colaborativo por conta da parceria de investigação e construção do conhecimento que ocorre entre pesquisadores e professores, de forma que a “interação entre os pesquisadores e os professores enfatiza a importância do estabelecimento de propósitos e interpretações múltiplas” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 80).

A presente pesquisa derivou da investigação estruturada ao redor do Programa de Formação *Online* de Mentores, sendo vista e classificada como uma pesquisa-intervenção com as características descritas até o momento. Dessa forma, segue-se este capítulo fazendo a separação da metodologia em dois tópicos: sobre a metodologia de intervenção, que descreve o PFOM e as ações realizadas pelas

pesquisadoras envolvidas, e sobre a metodologia de pesquisa, detalhando a coleta e análise de dados referentes ao estudo apresentado nesta tese.

4.2 Metodologia de intervenção: o Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar

Em dezembro de 2013 fui convidada pela professora Aline Reali a integrar o grupo de pesquisa que a mesma coordena, assumindo uma bolsa CNPq¹⁰ de apoio técnico à pesquisa (nível A1¹¹) para apoiar a pesquisa que estava sendo iniciada e que, em breve, viria a ser o Programa de Formação *Online* de Mentores.

Naquele momento, minhas atividades eram voltadas para o auxílio do bolsista de iniciação científica e ao levantamento de bibliografia referente aos temas de mentoria, desenvolvimento profissional docente, formação de professores, professores iniciantes e outros assuntos pertinentes ao Programa. Nas etapas seguintes, também realizei, entre minhas atividades, ações relacionadas ao apoio para o planejamento e desenvolvimento do programa, seleção de participantes, elaboração de atividades formativas e avaliação dos resultados obtidos junto aos outros integrantes do grupo de pesquisa, porém, desta vez, já como pesquisadora do grupo de formação e aluna de mestrado em Educação.

Após a aprovação do projeto junto ao Conselho de Ética da UFSCar¹² iniciamos o planejamento e estruturação do PFOM. De fevereiro a julho de 2014, o AVA (Moodle) que seria utilizado foi criado e configurado dentro do site do Portal dos Professores; acordamos uma parceria entre o projeto e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de dois municípios do interior do Estado de São Paulo (que, posteriormente, se tornaram o G1 do projeto, melhor explicado à frente); realizamos encontros entre os integrantes do grupo de pesquisa para leituras e estudos para compreensão conceitual e metodológica do PFOM; elaboramos o termo de consentimento livre esclarecido dos participantes; providenciamos uma visita

¹⁰ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É um órgão brasileiro de fomento à pesquisa científica.

¹¹ O pesquisador de apoio técnico à pesquisa nível A1 tinha como suas principais atividades supervisionar o trabalho do bolsista de iniciação científica, fazer a busca por referencial teórico pertinente ao tema da pesquisa, acompanhar e contribuir com o grupo de pesquisa na elaboração dos módulos de formação e realizar a análise de dados provenientes da pesquisa.

¹² Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos no dia 10 de dezembro de 2013, sob o parecer número 482.325.

presencial aos dois municípios parceiros, e, em agosto de 2014, teve início a primeira turma do Programa de Formação *Online* de Mentores.

4.2.1 Estrutura do Programa de Formação Online de Mentores

O PFOM pode ser caracterizado como um programa de formação continuada para professores experientes totalmente à distância, realizado através do AVA Moodle pertencente ao Portal dos Professores da UFSCar. Nas Figuras 3 e 4 é possível observar as páginas iniciais do ambiente do PFOM para as duas turmas participantes, G1 e G2, respectivamente.

Figura 3 - Página inicial do ambiente de aprendizagem do Programa de Formação *Online* de Mentores (Grupo G1).



Fonte: <http://portaldosprofessores.ufscar.br>. Ambiente de Formação Moodle.

Figura 4 - Página inicial do ambiente de aprendizagem do Programa de Formação *Online* de Mentores (Grupo G2).



Fonte: <http://portaldosprofessores.ufscar.br>. Ambiente de Formação Moodle.

Considerando os princípios metodológicos característicos de pesquisas-intervenção de caráter construtivo e colaborativo, a equipe de formação¹³, como chamamos os integrantes do grupo de pesquisa que estavam envolvidos neste projeto, planejou e desenvolveu as atividades do Programa, que foi dividido em quatro módulos de formação e um módulo extra. O PFOM teve a duração de um ano e quatro meses e, ao final, em 2016, ofereceu aos professores experientes que participaram uma certificação de 210 horas e, para as professoras iniciantes¹⁴, de 120 horas. Cada módulo foi dividido em unidades e cada uma delas possuía objetivos específicos e atividades próprias. Os módulos são descritos nos Quadros 3, 4, 5, 6 e 7.

¹³ Uma coordenadora-pesquisadora; quatro doutorandas, que exerceram a função de tutoras; uma mestranda (hoje, doutoranda e autora desta pesquisa). Além destas pessoas, a equipe ainda era integrada por um estudante de graduação em ciências biológicas e bolsista de iniciação científica e uma estudante de ciências biológicas que, posteriormente, assumiu a bolsa de assistente técnica de pesquisa A1.

¹⁴ Aqui, chamamos de mentores e/ou professores experientes, pois o grupo era formado por homens e mulheres. No caso das professoras iniciantes, o grupo era formado apenas por mulheres.

Quadro 3 - Descrição das unidades, atividades e objetivos do Módulo I.

MÓDULO I - LETRAMENTO DIGITAL E O INÍCIO DA DOCÊNCIA: PRIMEIRAS IDEIAS (30 HORAS)			
UNIDADES	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	ATIVIDADES/E STRATÉGIAS	MATERIAIS E FERRAMENTAS
Unidade 1 - Apresentação dos participantes, letramento digital e contextualização da trajetória profissional.	Conhecer, explorar e aprender a utilizar as ferramentas do AVA; Conhecer os participantes do Programa; Socializar o contexto de atuação; Apresentar informações sobre a trajetória docente.	1.1 Composição do perfil	Ferramenta perfil
		1.2 Socialização sobre o contexto de atuação	Ferramenta fórum; vídeo com animação sobre Netiqueta; Tutorial sobre a ferramenta fórum.
		1.3 Indicação de expectativas sobre o programa	Ferramenta diário; vídeo de apresentação do Programa; animação sobre o Programa de Mentoria.
Unidade 2 - Comunicação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	Estabelecer contato e interação com os colegas do grupo e tutora; Observar as dificuldades enfrentadas pelos participantes até o momento.	2.1 Comunicação com a equipe e com os colegas de curso	Ferramenta mensagem
Unidade 3 - Trajetória profissional	Recuperar as etapas da carreira docente; coletar informações sobre a trajetória profissional; desenvolvimento profissional e outros fatores importantes para a formação docente.	3.1 Memorial reflexivo da trajetória profissional	Ferramenta diário. Texto: Trajetória Profissional de Stephanie ¹⁵ . Texto: Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação ¹⁶
Unidade 4 - Início da docência	Relembrar e analisar o início da docência; retomar as dificuldades e insuficiências características dessa etapa de modo a se sensibilizar com professores em início da carreira.	4.1 Início da docência	Ferramenta: Fórum de discussão. Texto: Batismo de fogo, de Telma Weisz ¹⁷

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Programa de Formação *Online* de Mentores.

¹⁵Brasil. Ministério da Educação. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil** (36). Entrevista concedida a Vitória Líbia Barreto de Faria, da Coordenação Geral de Educação Infantil, do Ministério da Educação. Brasília: SEF/MEC, jun.2002, p.4-7.

¹⁶ PRADO, G.; SOLIGO, R.. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2005.

¹⁷ WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2002, p. 9-17.

Quadro 4 - Descrição das unidades, atividades e objetivos do Módulo II.

MÓDULO II - PROGRAMA DE MENTORIA E O APOIO DO MENTOR PARA O PROFESSOR INICIANTE (60 HORAS)			
UNIDADES	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	ATIVIDADES/E STRATÉGIAS	MATERIAIS E FERRAMENTAS
Unidade 1 - A mentoria e o apoio ao professor iniciante	Refletir sobre as dificuldades encontradas por professores no início da carreira; Compreender a função do apoio no início da carreira docente e as funções desempenhadas ao assumir o papel de mentor; Conhecer as características dos Programas de Mentoria na docência; Vivenciar a função do mentor por meio da análise de um caso de ensino; Refletir sobre a aprendizagem da docência; Identificar as diversas fontes de aprendizagem docente.	1.1 Apoio profissional (ou sua ausência) no início da carreira docente	Ferramenta perfil
		1.2 Os programas de mentoria	Ferramenta fórum; quadro de tipos de apoio profissional no início da docência desenvolvido pelas tutoras com base na atividade anterior. Texto: Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente - uma visão geral, de Aline Reali ¹⁸ .
		1.3 Análise de um caso de ensino: vivenciando a função de mentor.	Caso de ensino: Solange. Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente - uma visão geral, de Aline Reali.
Unidade 2 - Aprendizagem em docente	Refletir sobre a função e os conhecimentos necessários a um mentor; Refletir sobre a própria base de conhecimentos para o ensino; Analisar a própria trajetória docente, a fim de retomar pessoas e situações que influenciaram sua identidade docente.	2.1 Leitura e análise pessoal de um texto sobre aprendizagem e profissionalização o docente.	Ferramenta: tarefa texto: O que um mentor precisa saber?, de Regina Tancredi e Aline Reali. ¹⁹
		2.2 Registro reflexivo no diário sobre aprendizagem docente	Ferramenta: diário.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Programa de Formação *Online* de Mentores.

¹⁸ REALI, A. M. M. R. **Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente.** Relatório de Pesquisa, CNPq, 2014.

¹⁹ TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista Exitus**, v.1, n.1, p. 33-44, 2011.

Quadro 5 - Descrição das unidades, atividades e objetivos do Módulo III.

MÓDULO III - MÃO À OBRA: INICIANDO AS INTERAÇÕES COM OS PROFESSORES INICIANTES (60 HORAS)			
UNIDADES	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	ATIVIDADES/E STRATÉGIAS	MATERIAIS E FERRAMENTAS
Unidade 1 - Conhecendo o professor iniciante	<p>Compreender o conceito de necessidades formativas; Entender o conceito de necessidades formativas e o contexto de sua aplicação na formação de professores; Compreender sobre a importância do diagnóstico no trabalho de mentoria; Avaliar a utilização de diferentes ferramentas: questionário, entrevista, observação em sala, entre outras; Realizar o diagnóstico das necessidades formativas do professor iniciante acompanhada; Planejar as ações da mentoria tendo como foco o contexto de atuação do professor iniciante; Interagir com seus colegas mentores sobre as necessidades formativas da PI. Construir uma dinâmica de trabalho com a PI.</p>	1.1 Primeiro contato e levantamento de dados	Ferramenta perfil
		1.2 Necessidades formativas de professores em início de carreira - definições e formas de identificá-la (parte 1)	Ferramenta: GoogleDocs; diário; apresentação de slides sobre necessidades formativas.
		1.2 Necessidades formativas de professores em início de carreira - definições e formas de identificá-la (parte 2)	
		1.3 Análise de um caso de ensino: vivenciando a função de mentor.	Ferramenta diário; vídeo de apresentação do Programa; animação sobre o Programa de Mentoria.
Unidade 2 - Necessidades formativas dos professores iniciantes	<p>Desenvolver estratégias de registro dos encontros, orientações, decisões e acompanhamentos feitos juntos aos professores iniciantes; Acompanhar o trabalho desenvolvido pelos mentores em formação; Desenvolver ferramentas que permitam identificar as necessidades de formação dos professores iniciantes; Identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes; Refletir sobre o processo de levantamento de informações prévias à atuação como mentor.</p>	2.1 Registro do trabalho com os PIs	Ferramenta: tarefa Instrumento: tabela para preenchimento com as informações acerca das estratégias de registro das atividades de mentor.
		2.2 Mapeamento das necessidades formativas dos PIs	Ferramenta: tarefa. Texto: Relato de uma mentora, como um caso de ensino, sobre o diagnóstico de necessidades formativas de seu professor iniciante. Ferramenta: diário.

Unidade 3 - Atuando a partir das necessidades formativas dos professores iniciantes	Elaborar um plano de ação para dar início às atividades de mentoria; Decidir, entre as necessidades observadas, quais receberão atenção prioritária; Discutir o plano de ação elaborado com o professor iniciante, a fim de receber sugestões acerca do mesmo e conversar com o professor iniciantes sobre suas necessidades de formação; Iniciar o processo de mentoria colocando o plano de ação elaborado em prática.	3.1 Planejamento da ação	Ferramenta: tarefa Instrumento: quadro para o plano de ação
		3.2 Elaboração do plano de trabalho com as PIs	Ferramenta: diário de mentoria
		3.3 Intervenção mentor-professor iniciante	Ferramenta: diário de mentoria

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Programa de Formação *Online* de Mentores.

Quadro 6 - Descrição das unidades, atividades e objetivos do Módulo IV.

MÓDULO IV - TRABALHO DE MENTORIA: DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AÇÃO COM OS PIS (60 HORAS)			
UNIDADES	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	ATIVIDADES/E STRATÉGIAS	MATERIAIS E FERRAMENTAS
Unidade 1 - Depois do planejamento, o desenvolvimento do plano de ação.	Refletir sobre o aprendizado até o momento, referente à mentoria; Retomar as leituras dos diários a fim de rever a trajetória no Programa; Colher informações para a melhoria do Programa para possíveis reofertas; Retomar as aprendizagens do processo de formação e atuação como mentor.	1.1 Reflexões sobre a mentoria	Ferramenta perfil
	Retomar o registro das ações de mentoria; Refletir sobre o trabalho de mentoria e as ações tomadas para orientar os professores iniciantes; Realizar uma leitura reflexiva, com base nos registros anteriores, seguindo os feedbacks das tutoras para compreender as próprias ações e inserir mudanças nas mesmas.	1.2 Retomada ao diário de mentoria e opinião (escrita aprofundada)	Ferramenta: GoogleDocs; diário; apresentação de slides sobre necessidades formativas.
	Elaborar, junto ao mentor, um questionário para conhecer informações a	1.3 O que o professor iniciante tem a	Ferramenta: envio de tarefa.

	respeito da participação do professor iniciante no Programa.	dizer	
Unidade 2 - Avaliação das aprendizagens e da participação no Programa	Analisar a linha do tempo do Programa e descrever a trajetória individual de cada participante; Recuperar desafios, aprendizagens e sentimentos a partir do estudo da linha do tempo.	2.1 Linha do tempo: aprendizagens e desafios vivenciados	Ferramenta: envio de tarefa Material: Linha do tempo.
	Refletir sobre as contribuições do Programa de Mentoria para a própria prática; Incentivar e motivar outros possíveis futuros mentores a participar da formação.	2.2 Uma carta sobre a mentoria	Ferramenta: entrega de tarefa.
	Conhecer a opinião dos mentores sobre o processo de formação para possíveis melhorias no Programa em uma nova oferta.	2.3 Questionário: encerrando uma etapa	Ferramenta: questionário <i>online</i> .

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Programa de Formação *Online* de Mentores.

Quadro 7 - Descrição das unidades, atividades e objetivos do Módulo Extra.

MÓDULO EXTRA - APROFUNDANDO A MENTORIA (60 HORAS)			
UNIDADES	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	MATERIAIS E FERRAMENTAS
Unidade 1 - Retomada da Mentoria	Discutir sobre a continuidade da mentoria; Retomar o contato com o PI; Retomar o diagnóstico das necessidades formativas e apontar quais dificuldades será trabalhadas nesta etapa; Planejar as ações de mentoria do ano de 2016.	1.1 Fórum de compartilhamento	Ferramenta: fórum
		1.2 Diagnóstico das necessidades formativas	Ferramenta: envio de tarefa
		1.3 Planejamento da Mentoria - 2016	Ferramenta: tarefa Recurso: atividade 3.2 do Módulo três Material: quadro para elaboração do plano de ação

Unidade 2 - Acompanhamento e reflexões sobre o processo de mentoria	Retomar algumas questões referentes ao processo de mentoria realizado no PFOM; aprofundar as reflexões sobre o trabalho do mentor e traçar novos objetivos para este ano letivo.	2.1 Novas reflexões sobre o trabalho do mentor	Ferramenta: Diário de mentoria extra
	Retomar a tabela da atividade 1.3 e refletir sobre o trabalho de mentoria das últimas duas semanas	2.2 Acompanhando as atividades de mentoria	Ferramenta: Diário de mentoria extra
	Refletir sobre o processo de mentoria do último mês; Repensar e reavaliar o processo de mentoria junto ao PI.	2.3 Reflexões sobre o processo de mentoria	Ferramenta: tarefa.
Unidade 3 - Evidências do processo de aprendizagem : a mentoria em foco	Retomar os registros das últimas semanas de mentoria e relacioná-los com os materiais dos PIs e dos alunos; Refletir sobre a mentoria de acordo com orientações aos PIs e com as informações dos materiais.	3.1 Portfólio de mentoria: exemplos e reflexões	Ferramenta: tarefa.
	Aprofundar as reflexões sobre o processo de mentoria junto às tutoras.	3.2 Novas reflexões sobre o processo	Ferramenta: webconferência.
	Realizar última reflexão sobre o processo de mentoria.	3.3 Avaliação e encerramento de uma etapa	Ferramenta: tarefa Material: tabela para ser preenchida.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Programa de Formação *Online* de Mentores.

Com exceção do Módulo I, os módulos, unidades e atividades foram planejados conforme as pesquisadoras observavam as necessidades dos mentores em formação, sempre partindo dos temas que surgiam nas discussões, dúvidas trazidas pelos participantes e assuntos pertinentes ao Programa e às necessidades de um mentor, o que demonstra o currículo flexível do PFOM.

O Módulo I foi elaborado com o objetivo de contextualizar o PFOM, porém era necessário que os participantes, dos quais muitos nunca haviam participado de um curso a distância, passassem por um processo de letramento digital, ou seja, deveriam conhecer os recursos do AVA, sua dinâmica, formas de comunicação e como as ferramentas do mesmo são utilizadas. Dessa forma, o letramento foi realizado ao mesmo tempo em que os participantes se conheciam e iniciavam sua interação e reflexão sobre a carreira do professor e sobre sua própria trajetória.

O Módulo II levou à discussão o período inicial da carreira, apoio profissional, base de conhecimentos, identidade profissional e mentoria. O módulo contou com recursos e estratégias variados, como filme, textos, discussão em fórum, entrega de tarefas e outros, que objetivaram levar os participantes à compreensão da complexidade da mentoria e da profissão docente.

O Módulo III propôs unir a teoria - até então discutida amplamente - e a prática da mentoria através de estudos e reflexões sobre a própria trajetória a partir das necessidades formativas existentes no início da carreira. Ao mesmo tempo, os participantes puderam iniciar o seu contato com os professores iniciantes (PIs) que iam acompanhar. Ainda neste módulo, os participantes mentores puderam desenvolver ferramentas de diagnóstico de necessidades formativas e planejar as ações a serem realizadas para dar início ao trabalho de mentoria.

O Módulo IV marca o início da ação de mentoria propriamente dita, junto à retomada das discussões realizadas ao longo do Programa e à prática do plano de ação elaborado no Módulo III. Os mentores iniciaram seu acompanhamento, focando nas necessidades formativas identificadas em seus professores iniciantes e no desenvolvimento profissional: tanto dos PIs quanto deles próprios. Ao mesmo tempo, os mentores deveriam registrar todas as suas ações, encontros, dúvidas, angústias, sucessos e informações importantes em seu diário reflexivo para, posteriormente, receber *feedback* de sua tutora.

O Módulo Extra foi realizado apenas com um grupo de mentores que aceitou continuar participando do PFOM e não era mandatário para o recebimento da certificação. Foi um módulo dedicado à continuação das ações de mentoria e à prática reflexiva sobre a atuação do mentor.

Todo o PFOM foi planejado colaborativamente entre os membros do grupo de pesquisa ao longo de reuniões semanais presenciais ou, eventualmente, via Skype. Os resultados eram discutidos e as decisões eram tomadas em comum acordo, assim como a elaboração das atividades e definição de prazos.

4.2.2 Seleção dos participantes do Programa de Formação Online de Mentores

O PFOM contou com dois grupos de participantes, nomeados de G1 e G2. Cada grupo teve sua própria dinâmica de seleção de participantes de acordo com a necessidade das pesquisas envolvidas.

O grupo G1 foi constituído a partir de uma parceria entre o grupo de pesquisa e as Secretarias Municipais de Educação (SME) de dois municípios do interior do estado de São Paulo. Neste grupo, foram incluídos profissionais experientes, com mais de dez anos de atuação na docência e que ocupavam cargos diferenciados, como diretores escolares, coordenadores pedagógicos, orientadores pedagógicos e professores. Visto que o número de profissionais em uma rede municipal de educação é grande e que o programa não tinha a capacidade de atender a todos os professores experientes, alguns critérios de seleção foram estabelecidos, como: ter acima de dez anos de experiência docente; ter atuado em diferentes contextos de ensino; preferencialmente (porém, não obrigatório) ocupar cargo de gestão²⁰; e ter disponibilidade de, pelo menos, quatro horas semanais para se dedicar às atividades do PFOM. Estes critérios foram definidos para ambos os municípios integrantes do G1 e restringiu a quantidade de profissionais participantes.

Após a seleção, nós, do grupo de pesquisa, realizamos uma visita em ambos os municípios para a apresentação do programa aos futuros participantes e orientá-los sobre o cadastro no site Portal dos Professores, necessário para poderem acessar o AVA. Assim que realizaram sua inscrição, foram direcionados a um questionário disponibilizado na plataforma *LimeSurvey* com questões a respeito de dados pessoais (nome, data de nascimento, telefone, documentos etc.), cargo ocupado na SME, tempo de experiência na docência, formação(ões) acadêmica(s),

²⁰ Quando mencionamos gestão escolar, nos referimos a cargos de direção, coordenação pedagógica, orientação pedagógica, etc.

cursos realizados, pós-graduação, conhecimentos sobre *internet* e cursos a distância. Esta coleta de dados objetivava conhecer melhor os participantes, suas necessidades iniciais (como o letramento digital e orientações sobre o uso do ambiente), a experiência de cada um e ter acesso a dados para cadastrá-los no ambiente *Moodle*. O questionário pode ser melhor analisado no Anexo A.

Uma vez cadastrados, os usuários receberam um *e-mail* com o procedimento para acesso ao ambiente e data de início do programa. Enquanto a formação não era iniciada, o grupo de pesquisa trabalhou na elaboração das primeiras atividades do Módulo I, produção de materiais e nos testes do AVA.

O Grupo G2 teve a seleção de participantes diferente do grupo G1 em alguns aspectos. Não foi realizada parceria com municípios, e, sim, uma divulgação no site Portal dos Professores para os usuários lá cadastrados. Este novo grupo foi iniciado em comum acordo entre os membros do grupo de pesquisa e objetivava ter participantes de diferentes localidades do Brasil. Para isso, foi iniciado um processo de seleção formal, divulgado via *e-mail* para os usuários cadastrados no Portal dos Professores²¹ e, também, por meio de uma chamada na página inicial do site.

O *e-mail* enviado deu informações sobre o processo de inscrição para a seleção, que ocorreria em um espaço próprio do site do Portal dos Professores. Neste espaço também foi disponibilizado um edital com informações sobre o Programa e seus objetivos. Para se inscrever, o candidato deveria responder ao mesmo questionário aplicado ao Grupo G1 (Anexo A). O período de inscrição teve cerca de um mês de duração.

Recebemos um alto número de inscrições (cerca de 380 pessoas) e, por conta disso, foi necessário estabelecer mais critérios de seleção, além dos adotados para o grupo G1: preferencialmente ocupar o cargo de coordenador pedagógico, em seguida foi dada prioridade para os seguintes cargos: direção, vice-direção, orientador pedagógico e supervisor de ensino; atuação mínima de dez anos em atividades na educação básica e mínimo de dois anos no cargo atual; já ter realizado cursos à distância e ter conhecimentos básicos no pacote *Microsoft Office*; ter acesso à *internet* em casa; prioridade para IDEB²² mais baixo.

²¹ À época, em 2014, o site contava com cerca de 12.000 pessoas cadastradas.

²² IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Damos preferência para IDEBs mais baixos para priorizar os municípios que necessitavam melhorar seus índices educacionais.

Entre o grande número de pessoas, considerando as limitações de um curso a distância no formato proposto e a capacidade de acompanhamento de cada uma das quatro tutoras-pesquisadoras, foram selecionados 52 profissionais. Estes receberam um *e-mail* com as informações de acesso, sobre o AVA, data de início e outras.

Para ambos os grupos, G1 e G2, foi enviado aos participantes um termo de consentimento livre e esclarecido e requisitado que o lessem e assinassem, permitindo a utilização dos dados coletados para pesquisas. O termo de consentimento pode ser lido no Anexo B.

4.2.3 Dinâmica da intervenção: tutoria e aprendizado

O PFOM teve início em agosto de 2014 com o grupo G1 que, a princípio, seria o único grupo participante e contava com 68 profissionais de dois municípios do interior do Estado de São Paulo. O grupo foi dividido em quatro subgrupos: dois constituídos de profissionais da Educação Infantil, um de profissionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e um grupo com profissionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Cada subgrupo ficou sob responsabilidade de acompanhamento e orientação de uma tutora.

A função de tutoria foi desempenhada por quatro doutorandas da equipe de formação e suas tarefas incluíam: intervenção ao longo da formação e *feedback* nas atividades - esta era a principal demanda da tutoria; orientação dos participantes quanto a prazos e desenvolvimento nas atividades; incentivo, motivação e direcionamento nos fóruns de discussão e comunicação por meio do AVA. Dentro do ambiente, os subgrupos eram separados, dessa forma, pessoas de diferentes subgrupos apenas interagiam em determinadas atividades.

Ao longo do programa, por uma série de motivos intrínsecos à Secretaria de Educação de ambos os municípios e pessoais dos participantes do G1, ocorreram desistências (cerca de 85% de desistência) e o número de participantes foi bastante reduzido. Assim, foi necessário iniciar um novo grupo de formação, o G2, como já mencionado.

Este novo grupo teve início em novembro de 2014 com 52 participantes e seguiu a mesma dinâmica de subdivisão e orientação das tutoras. Porém, por conta

de desistências, este grupo também foi reduzido (cerca de 78% de desistência). As desistências deste grupo foram justificadas de formas diversas, já que os participantes eram de diferentes localidades e realidades: motivos pessoais; troca de cargos na secretaria de educação; falta de tempo; incompatibilidade com o modelo de formação a distância; etc.

No final do PFOM, em 2016, o total de professores experientes/mentores concluintes foi de 21: 10 integrantes do G1 e 11 integrantes do G2. Em relação às professoras iniciantes, em média, cada mentor acompanhou uma PI, porém, houve mentores que acompanharam mais do que um. No final do programa, 25 professoras iniciantes concluíram: 10 do grupo G1 e 15 do grupo G2. Ambos os grupos tiveram a mesma dinâmica de tutoria a intervenção. O Quadro 8 organiza esses números:

Quadro 8 - Quantidade de participantes (mentores e professoras iniciantes) que concluíram o Programa de Formação *Online* de Mentores.

	G1	G2	Total
Mentores	10	11	21
Professoras iniciantes	10	15	25

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PFOM.

As tutoras interagiam com os mentores por meio do ambiente virtual, seja por meio de mensagens eletrônicas (como o *e-mail* interno), *chat* ou fóruns de discussão, ou por meio de *feedbacks* formativos nas atividades enviadas. Já a interação entre os mentores e as professoras iniciantes (PIs) acompanhados por eles se deu, prioritariamente, de forma presencial, já que os PIs, em sua maioria, faziam parte do quadro de professores da mesma escola à qual o mentor pertencia. Dessa forma, a maioria das interações mentor-PI ocorreu dentro da escola, tornando-a um *lócus* de formação.

Os mentores fizeram a escolha de suas PIs de acordo com a disponibilidade de cada um. Alguns critérios foram estabelecidos para esta escolha: as PIs deveriam ter disponibilidade de horário para os encontros presenciais e ter, no máximo, cinco anos de experiência docente. Ao longo dos encontros presenciais, os professores-mentores diagnosticaram as necessidades formativas apresentadas por suas PIs e colocaram em prática o plano de ação que elaboraram no Módulo III, realizando registros destes encontros no diário reflexivo de mentoria ou nas atividades

das unidades seguintes. Entre as ações de mentoria realizadas, é possível citar: observação de aula, análise de cadernos de alunos (para verificar de que forma realizaram as atividades, o grau de alfabetização, etc.), questionário, indicação de leituras e outras que serão mais bem exploradas e analisadas ao longo da pesquisa.

A interação entre as tutoras e os mentores objetivou a construção de uma relação próxima de apoio, baseada no diálogo e na confiança para que fosse possível motivar a prática reflexiva. Essa interação, muitas vezes, levou em conta o aspecto humano das relações e envolveu a compreensão da dimensão e complexidade da atuação do mentor que, além de ser um profissional em formação, também era um agente educacional na escola em que atuava, o que acrescentava outros aspectos ao seu desenvolvimento ao longo do programa. Por conta disso, dificuldades com horários, demandas escolares não previstas e mudanças de rotina dos mentores eram totalmente compreendidas, uma vez que a relação mentor-PI também exigiria esta compreensão. Esta relação contribuiu para a construção de um ambiente acolhedor, confiável, formativo e permeado pela empatia.

Muitas vezes, foi necessário expandir o prazo de realização das atividades. Essa alteração era possível principalmente por conta da flexibilidade da EaD e por considerarmos que o prazo ampliado possibilitaria uma maior reflexão e um melhor trabalho por parte dos mentores, já que o foco do Programa era a formação dos mentores e não o cumprimento exato dos prazos.

4.3 Metodologia de pesquisa: o caminho para a análise dos resultados

A presente pesquisa configura-se como qualitativa, que se entende ser um conjunto de “técnicas interpretativas que têm, por fim descrever, decodificar, traduzir certos fenômenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente. Essas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenômenos do que à sua frequência” (GUERRA, 2006, p. 11).

Ludke e André (1986) apontam algumas características da pesquisa qualitativa: a fonte de dados é o ambiente natural, em que o pesquisador permanece em contato direto por um longo tempo; os dados são, majoritariamente, descritivos em relação aos locais, pessoas, acontecimentos e são coletados em documentos de texto, entrevistas, questionários e fotografias. Falas e citações são frequentemente

utilizadas para subsidiar e dar apoio a afirmações e pontos de vista; preocupa-se mais com o processo do que com os produtos, já que o foco do pesquisador é estudar os fenômenos e problemas que ocorrem nos procedimentos; significados pessoais dados às coisas pelos participantes, ou seja, a interpretação das mesmas aos acontecimentos podem ser pontos importantes da pesquisa; e, por fim, a análise de dados pode se dar de forma indutiva, ou seja, sem que haja, a princípio, uma hipótese a ser defendida.

De acordo com esta perspectiva, a escolha e análise das fontes de dados tomaram como princípio um enfoque descritivo-interpretativo, que leva em conta a descrição e o caráter de interpretação dos fatos pelo olhar do pesquisador, mas também considerando os significados que os sujeitos pesquisados dão às suas ações e observações. Para que isso ocorra, é necessário que os dados sejam coletados no ambiente em que o fenômeno ou o problema ocorre. Esta abordagem ainda assume o pesquisador como sujeito carregado de convicções e conhecimentos, que tem uma perspectiva própria daquilo que pesquisa, mas que, também, é capaz de construir um diálogo pautado em outros autores e em outras interpretações daquilo que é observado (SANTOS, 2008).

Aqui retomo o objetivo principal que pautou a metodologia de pesquisa desenvolvida: analisar as ações de mentoria que podem ter contribuído com o possível desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no Programa de Formação *Online* de Mentores.

Como objetivos específicos, aponto:

- Descrever as principais necessidades formativas identificadas dos professores iniciantes e de que maneira foram trabalhadas pelos mentores;
- Caracterizar as dificuldades e dilemas típicos do início da carreira docente dos participantes;
- Analisar de que maneira essas necessidades formativas foram trabalhadas e se foram superados ou minimizados pelas professoras iniciantes durante o período de acompanhamento pelos mentores e de que maneira o Programa de Formação de Mentores auxiliou nesse processo;
- Identificar e analisar aspectos do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes promovidos pelo processo de mentoria do Programa de Formação *Online* de Mentores.

Além de se chegar a estes objetivos, também me proponho a responder às seguintes questões de pesquisa: O acompanhamento de mentores do PFOM auxiliou os professores iniciantes a superarem e/ou minimizarem as dificuldades de início de carreira registradas e diagnosticadas pelos mentores? Se sim, quais foram as dificuldades superadas e/ou minimizadas? Quais ações de mentoria, desenvolvidas pelos mentores, contribuíram com o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes sob a perspectiva das mentoras? Caso não tenham sido identificadas contribuições, quais os motivos apontados?

Para isso, a coleta de dados e resultados se deu em documentos presentes no AVA do programa e por um questionário, que será descrito à frente, e a pesquisa seguiu o procedimento metodológico descrito detalhadamente a seguir e sistematizado na Figura 5:

Figura 5 - Procedimento metodológico de pesquisa adotado.



Fonte: elaborado pela autora

A seguir, descrevo a metodologia de coleta e organização dos dados desta pesquisa.

4.3.1 Metodologia de coleta e organização de dados: análise documental e questionário.

O foco desta pesquisa concentra-se nos professores iniciantes, suas necessidades formativas e as ações de mentoria realizadas pelos mentores para que as dificuldades características desta etapa pudessem ser sanadas ou, ao menos, minimizadas. Para isso, a coleta de dados foi dividida em duas etapas: análise documental das atividades realizadas pelos mentores no AVA; e questionário. Os dois procedimentos são descritos a seguir.

Como antes mencionado, houve muitas desistências ao longo do PFOM, o que significa que nem todos os mentores e professores iniciantes que ingressaram concluíram o programa ou realizaram todas as atividades e, além disso, na etapa de aplicação de questionário, nem todos concordaram em participar ou foram localizados.

Portanto, para as etapas de análise do perfil, das necessidades formativas e ações de mentoria, optei por mostrar os dados apenas das PIs dos quais os mentores realizaram todas as atividades analisadas. O objetivo desta escolha é descrever as necessidades formativas identificadas pelos mentores e quais ações foram tomadas no processo de mentoria.

Já a partir da inclusão de dados dos questionários, como mencionado, nem todos as PIs concordaram em responder ou foram localizados – um total de 11 professoras iniciantes enviaram o questionário respondido. Dessa forma, no momento de coleta de dados (atividades e questionário), fiz a opção por restringir o número de sujeitos de pesquisa utilizando três critérios: 1) professores iniciantes e mentores que concluíram o programa; 2) professores iniciantes de mentores que realizaram todas as atividades; 3) professores iniciantes com os quais consegui realizar contato, que aceitaram responder ao questionário e que efetivamente responderam.

Apresento o questionário aplicado no item em que descrevo este procedimento. A seguir, detalho o passo a passo da metodologia de coleta de dados seguindo a sequência mostrada na Figura 5. Em seguida, no próximo capítulo, mostro os resultados da análise descritivo-interpretativa das informações coletadas.

O levantamento do perfil e necessidades formativas encontradas no PFOM consistiu nos primeiros procedimentos de análise. Os dados de todos os professores iniciantes participantes - dos quais os mentores chegaram a realizar as

atividades analisadas, ou seja, 21 mentores e 25 professoras iniciantes - foram coletados a partir de atividades realizadas pelos mentores e que reunissem essas informações.

É importante ressaltar que os dados coletados são a respeito das professoras iniciantes, porém, são provenientes de atividades realizadas pelos mentores, que estiveram em constante contato com as PIs, acompanhando suas atividades, realizando as observações e diagnósticos, elaborando planos de ações e auxiliando em seu desenvolvimento. Por este motivo, considereei que seus relatos, presentes nas atividades do Programa, expressam as informações necessárias para os objetivos desta pesquisa.

De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental pode ser útil tanto quando utilizada sozinha como quando acompanhada de outros tipos de análise que acrescentam informações à pesquisa. Considera-se documentos as fontes de informações sobre o comportamento dos sujeitos, como: regulamentos, cartas, diários, biografias, jornais, discursos, arquivos escolares etc. As autoras ainda apontam que a análise documental foca as informações e fatos a partir de hipóteses ou questões a serem respondidas.

A utilização da análise documental na pesquisa em educação traz algumas vantagens. Os documentos analisados são fontes de dados estáveis, ou seja, não passarão por mudanças com o tempo e podem ser consultados sempre que necessário. Estes documentos também podem ser utilizados para apoiar constatações do pesquisador, além de representarem informações naturais do contexto do qual fazem parte (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Antes de iniciar esta etapa da coleta de dados, organizei uma pasta no computador para inseri-los. Nesta pasta, havia duas subpastas: uma para o grupo G1 e outra para o grupo G2. Dentro de cada subpasta, havia outras quatro: uma para cada tutora. Dentro das pastas de cada tutora, estavam as pastas de cada mentor e, por fim, dentro de cada pasta de mentor estavam os dados das PIs em arquivos de texto ou imagens.

Para coletar os dados, acessei o site do Portal dos Professores e, em seguida, o AVA do PFOM. Como cada grupo tem o seu próprio ambiente, acessei primeiro o G1 e, depois, o G2. Porém, o procedimento de coleta foi o mesmo para ambos.

Os dados foram coletados nas atividades 1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3 e 3.4 do Módulo III e 1.2 do Módulo IV, conforme o Quadro 9. É importante ressaltar que os diários dos mentores foram analisados completamente, para o caso de existir algum dado referente às atividades que não foram consideradas e para compreender as reflexões realizadas.

Fiz *download* das atividades indicadas e salvei nas pastas respectivas de cada mentor e PI. A escolha destas atividades como fonte de dados se pautou no princípio de que elas trazem informações sobre os PIs e sobre a relação com o mentor, já que esta se iniciou no Módulo III.

Quadro 9 - Descrição das atividades consideradas para a análise do perfil dos professores iniciantes participantes.

MÓDULO	ATIVIDADE	FERRAMENTA	OBJETIVO DE PESQUISA
3	1.1 Primeiro contato e levantamento de dados	Entrega de tarefa	Conhecer e descrever o perfil dos professores iniciantes
	2.1 Registro do trabalho com os professores iniciantes (PI)	Entrega de tarefa	Conhecer e descrever o perfil dos professores iniciantes; identificar o planejamento da mentora
	2.2 Conhecendo minha PI: uma etapa do mapeamento de suas necessidades formativas	Entrega de tarefa e diário reflexivo	Conhecer as necessidades formativas dos professores iniciantes diagnosticadas pelos mentores
	3.1 Planejamento da ação	Entrega de tarefa	Identificar as ações planejadas para a mentoria e as estratégias utilizadas para auxiliar os professores iniciantes
	3.3 Intervenção mentor-professor iniciante	Diário reflexivo	Observar o trabalho dos mentores junto aos professores iniciantes, a execução do plano de ação e os resultados desse trabalho.
	3.4 Compartilhando estratégias e experiências	Fórum de discussão	
4	1.2 Retomada ao diário de mentoria e feedback (escrita aprofundada)	Diário reflexivo	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao longo da coleta os dados foram organizados em uma planilha do *Excel*, que pode ser verificada no Apêndice 1. A partir deste quadro, outros foram elaborados com a finalidade de organização e melhor visualização do perfil dos PIs, das necessidades formativas encontradas pelos mentores e das ações realizadas.

Esta sistematização, posteriormente, orientou a elaboração do questionário. Especialmente os dados referentes às necessidades formativas das PIs foram categorizados de acordo com as categorias apontadas por Marcelo García (1999): relacionado aos alunos; relativo ao currículo; relativo ao professor; relativo à escola como organização.

As ações de mentoria desempenhadas pelos mentores foram categorizadas de acordo com as ações que surgiram e contabilizadas, assim como os outros dados, e pode ser verificada Apêndice 3. Estas informações são descritas e analisadas no próximo capítulo.

4.3.2 *Conhecendo as ações de mentoria e sua efetividade: outras atividades e aplicação de questionário*

Para analisar de que forma as ações de mentoria auxiliaram os professores iniciantes em suas demandas formativas, elaborei um questionário de questões abertas que deveria ser respondido pelos PIs. O questionário pode ser lido no Apêndice 4 e objetivou investigar as seguintes questões:

Quadro 10 – Questões abordadas no questionário e seus objetivos.

NÚMERO	QUESTÕES	OBJETIVOS
1	O que te levou a aceitar o convite de sua mentora para participar do Programa de Formação Online de Mentores? Quais eram suas aflições, dúvidas, angústias e dilemas nessa fase? Dê exemplos.	Identificar as necessidades formativas percebidas pelos próprios professores iniciantes.
2	Você acredita que as ações de mentoria tomadas pelo(a) sua(seu) mentor(a) lhe auxiliaram, de alguma maneira, a superar ou a minimizar suas necessidades e dificuldades? Se sim, quais ações você acredita que foram mais relevantes para o seu desenvolvimento? Justifique.	Conhecer a visão do professor iniciante a respeito do processo de mentoria; Identificar as ações de mentoria que foram mais significativas para o desenvolvimento profissional do professor iniciante.
3	Como você vê a relevância da mentoria para um professor em início de carreira?	Compreender a visão do professor iniciante sobre o processo de mentoria;

		Investigar se o professor iniciante percebe os benefícios da mentoria para seu desenvolvimento.
4	Pense mais uma vez nas suas necessidades formativas e nas dificuldades que você enfrentava no seu início de carreira. Você acredita que aprendeu algo com a mentoria? Quais foram seus maiores aprendizados durante este processo?	Analisar se foram superados ou minimizados pelos professores iniciantes durante o período de acompanhamento pelos mentores e de que maneira o Programa de Formação de Mentores auxiliou nesse processo.
5	O eu você NÃO aprendeu com a mentoria e acredita que poderia ter aprendido?	Apontar mudanças no processo de mentoria e no modelo apontado para que o torne mais eficaz no sentido de auxiliar e apoiar professores em início de carreira.
6	Descreva como você via e sentia o seu relacionamento com o seu mentor e como essa relação contribuiu para o processo de mentoria (de forma positiva ou negativa). Dê exemplos relacionados ao seu relacionamento com a mentora que podem ter te auxiliado no processo. Lembre-se que os dados deste questionário são sigilosos e tudo que for divulgado será anônimo.	Identificar ações de mentoria que auxiliaram na minimização ou superação de necessidades formativas dos professores iniciantes investigados; Investigar de que forma o relacionamento mentor-professor pode ter influenciado nos resultados do processo de mentoria.
7	Você ainda mantém contato com sua mentora? Se sim, com que frequência e por quê? Se não, por quê?	Investigar de que forma o relacionamento mentor-professor pode ter influenciado nos resultados do processo de mentoria.
8	Na sua atuação hoje, você ainda sente que possui necessidades formativas, carências ou deficiências? Se sim, quais? Acredita que essas dificuldades poderiam ser minimizadas se você ainda tivesse o acompanhamento de um mentor?	Analisar se o professor iniciante ainda possui necessidades formativas e qual é sua crença a respeito do trabalho de mentoria.
9	Na sua atuação hoje, você ainda utiliza os aprendizados provenientes da mentoria? Dê exemplos.	Identificar e analisar aspectos do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes promovidos pelo processo de mentoria do Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores
10	Aponte mudanças que possam ser feitas no acompanhamento de professores iniciantes por mentores e dê sugestões de como esse processo poderia ocorrer.	Apontar mudanças no processo de mentoria e no modelo apontado para que o torne mais eficaz no sentido de auxiliar e apoiar professores em início de carreira.
11	Caso você tenha comentários a respeito de sua participação no processo de mentoria, fique a vontade para realizá-los.	Coletar outras informações que os participantes julguem importantes.

Fonte: elaborado pela autora.

A construção do questionário se deu junto à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Aline Reali. Durante a elaboração das questões, os objetivos de pesquisa foram constantemente revisitados para nortear a investigação. Procurei elaborar questões que fossem fáceis de ser compreendidas, ao mesmo tempo que provocassem lembranças e reflexões a respeito do período de mentoria. As perguntas se pautaram em quatro grandes temas: a visão das professoras iniciantes sobre o processo de mentoria; os resultados da mentoria e benefícios para as professoras iniciantes; a influência da relação mentor-iniciante no desenvolvimento profissional; e mudanças apontadas. Posteriormente, esses grandes temas se tornaram categorias para análises.

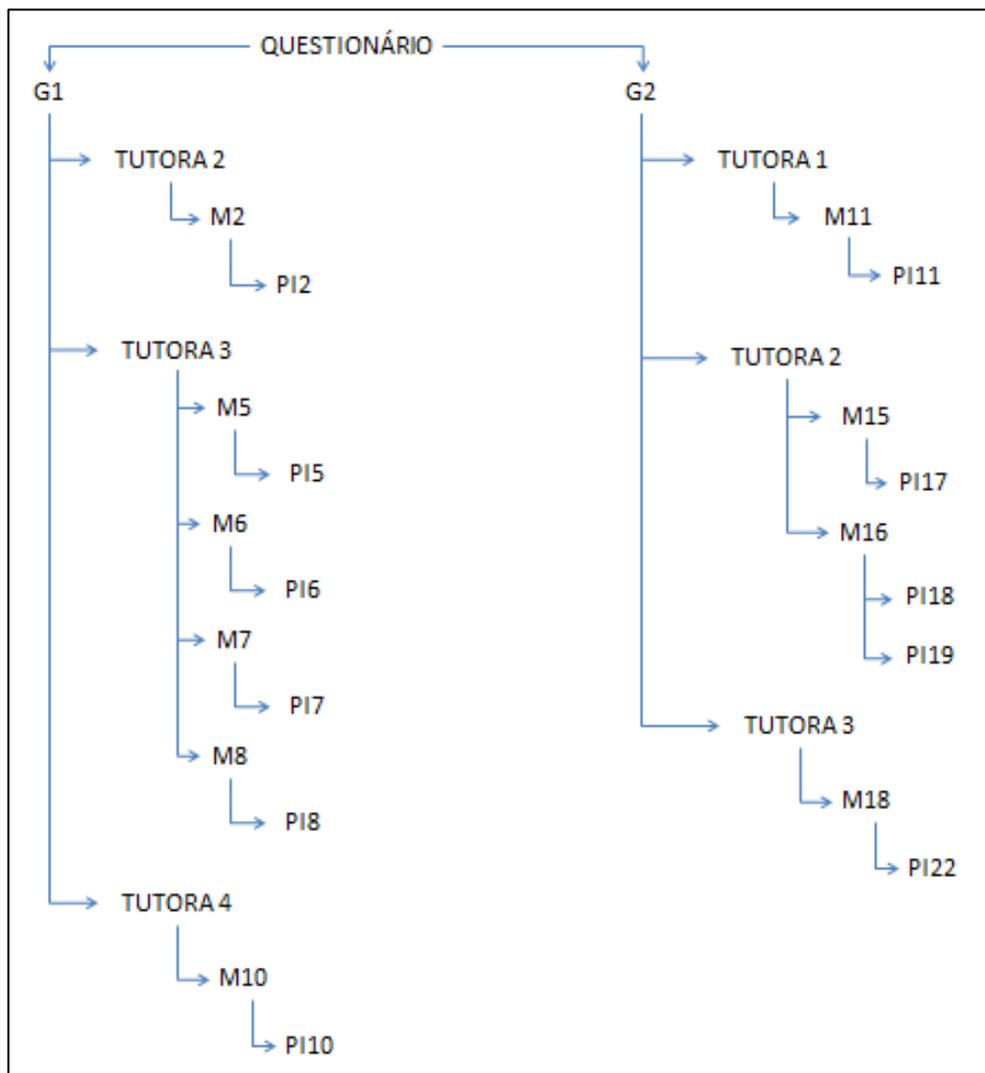
Para contatar os PIs e solicitar que respondessem ao questionário, coletei os dados de contato nas atividades das mentoras e os acessei por meio de três canais: via telefone, via aplicativo *Whatsapp* e via *Facebook*. Ao todo, 25 PIs eram elegíveis a fazer parte da pesquisa, seguindo o critério de que o PI e o mentor tivessem concluído o programa e realizado todas as atividades. Porém, consegui contatar apenas 20 PIs. Entre esses, 2 não aceitaram responder ao questionário por não se sentirem confortáveis e 1 afirmou que não atua mais como professora. Os outros 17 aceitaram responder.

Enviei, via *e-mail*, o arquivo do questionário e um termo de consentimento (que pode ser analisado no Apêndice 5), e propus uma data para que me enviassem as respostas e o termo assinado. Dos 17 questionários enviados, apenas 11 retornaram. Dessa forma, obtive os dados de seis díades do grupo G1 e de cinco díades do grupo G2, totalizando 11 díades, uma vez que seus mentores participaram integralmente da investigação. Quando falo em díades, me refiro às duplas mentor-professor iniciante.

Ao iniciar a sistematização dos dados dos questionários, organizei pastas no computador da mesma forma que fiz para os dados da análise documental, porém, a pasta principal se chamava *Questionários* e há três subpastas de mentores no G1 e três no G2. Isso ocorre porque, no G1, todos os participantes da Tutora 1 desistiram do PFOM, enquanto no G2, a Tutora 4 possuía duas díades qualificáveis, porém, uma PI aceitou, mas não respondeu ao questionário e a outra não foi localizada.

A organização destas pastas pode ser compreendida na Figura 6. Para preservar as identidades dos mentores e professores iniciantes participantes, em ambas as organizações, foi dado um código a cada um deles: PI1 a PI25 para os professores iniciantes e M1 a M21 para os mentores. Na Figura 6 estão ilustradas apenas as díades das quais os professores iniciantes aceitaram responder ao questionário.

Figura 6 - Estruturação das pastas para organização dos dados.



Fonte: elaborado pela autora.

Estes dados foram analisados com base na metodologia descritivo-interpretativa (SANTOS, 2008), descrita anteriormente, e estes resultados serão discutidos no próximo capítulo.

5 ANÁLISE DE RESULTADOS: NECESSIDADES FORMATIVAS E AÇÕES DE MENTORIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Retomando o que foi mencionado no capítulo anterior, os dados são derivados dos seguintes procedimentos: análise documental realizada nas interações e atividades *online* do PFOM; respostas a um questionário que versou sobre as necessidades formativas percebidas pelos professores iniciantes, aspectos das ações de mentoria que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos PIs, características do relacionamento entre mentor e professor iniciante, a visão do professor iniciante sobre a relevância da mentoria, sugestões de mudanças no acompanhamento de professores iniciantes por mentores e outros aspectos.

A análise que se segue foi realizada a partir da perspectiva descritivo-interpretativa (SANTOS, 2008) e está organizada em torno de três eixos: perfil dos professores iniciantes; necessidades formativas: análise do perfil dos professores iniciantes, necessidades formativas apresentadas e ações de mentoria realizadas; e contribuições do processo de mentoria para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes a partir de suas próprias perspectivas.

5.1 O perfil dos professores iniciantes concluintes do Programa de Formação Online de Mentores

Os dados referentes ao perfil dos participantes foram coletados na atividade 1.1 do Módulo 3 e focam na formação dos PIs, nível em que ensinam e sua experiência docente.

Ao final do PFOM, tivemos 25 professoras iniciantes que concluíram o programa junto aos seus mentores e que foram consideradas para esta análise. Com até 5 anos de experiência em sala de aula, as professoras iniciantes apresentaram diversidade em suas formações em ambos os grupos (G1 e G2), algumas com mais de uma formação inicial e outras que também possuem pós-graduação. As Tabelas 1 e 2 organizam melhor estes números.

Entre os 25 participantes, 20 possuem formação em Pedagogia, sendo que outras graduações presentes são: letras, estudos sociais, matemática, administração, administração pública e normal superior. Um PI possui magistério. A

especialização também está presente em boa parte das formações e, em sua maioria, relacionada à educação, como: alfabetização, educação infantil, psicopedagogia, linguística e educação inclusiva. Porém, também há outros cursos de formação continuada, como mestrado em estatística.

Tabela 1 - Formação inicial e formação continuada dos professores iniciantes participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores (G1).

G1	
FORMAÇÃO INICIAL	
CURSO	NÚMERO DE PIs
Pedagogia	8
Letras	4
Normal Superior	1
Magistério	1
FORMAÇÃO CONTINUADA	
CURSO	NÚMERO DE PIs
Pós-graduação em Educação Infantil	4
Pós-graduação em Alfabetização	1
Pós-Graduação em Psicopedagogia	1
Pós-Graduação em Linguística	1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Tabela 2 - Formação inicial e formação continuada dos professores iniciantes participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores (G2)

G2	
Formação Inicial	
CURSO	NÚMERO DE PIs
Pedagogia	12
Matemática	2
Letras	1
Estudos Sociais	1
Magistério	1
Administração	1
Administração Pública	1
Formação Continuada	
CURSO	NÚMERO DE PIs
Pós-Graduação em Psicopedagogia	3
Pós-Graduação em Educação Inclusiva	2
Pós-Graduação em Educação Infantil	1
Pós-Graduação em Matemática	1
Mestrado em Estatística	1
Outros cursos de formação continuada	1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados.

A respeito da atuação destes professores iniciantes, o segmento de ensino vai até os anos finais do ensino fundamental, sendo que 10 professores atuam na educação infantil e 15 no ensino fundamental. Destes, um professor atua na EJA. As Tabelas 3 e 4 sistematizam esses dados.

Tabela 3 - Anos nos quais os professores iniciantes atuavam no início de sua participação no Programa de Formação *Online* de Mentores (G1).

G1	
SÉRIE	NÚMERO DE PIs
Educação Infantil – Etapa 2	2
Educação Infantil – Etapa I	2
Ensino Fundamental I – 1º ano	2
Ensino Fundamental I – Oficina – 1º ao 5º Anos	1
Ensino Fundamental I – 4º ano	1
Ensino Fundamental II – EJA (Termo II)	1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Tabela 4 - Anos nos quais os professores iniciantes atuavam no início de sua participação no Programa de Formação *Online* de Mentores (G2).

G2	
SÉRIE	NÚMERO DE PIs
Educação Infantil – Etapa 2 (4 e 5 anos)	3
Ensino Fundamental I – 3º ano	3
Ensino Fundamental I – 1º ano	2
Educação Infantil – Etapa I (0 a 3 anos)	1
Educação Infantil – Apoio Pedagógico	1
Ensino Fundamental I – 2º ano	1
Ensino Fundamental I – 4º ano	1
Ensino Fundamental – 5º ano	1
Ensino Fundamental II – 8º ano	1
Ensino Fundamental (substituta em todos os níveis)	1

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados.

O tempo de experiência das professoras iniciantes participantes varia entre zero e até cinco anos. A seguir, analiso as necessidades formativas apresentadas pelas professoras iniciantes, as ações de mentoria propostas pelos mentores e a eficácia das ações na prática docente dos PIs.

5.2 Necessidades, demandas formativas e as ações de mentoria

Assim como o referencial teórico sobre necessidades formativas ressalta, existe uma variedade de dilemas quando falamos do início da docência. No PFOM, foram diagnosticadas diversas necessidades e demandas formativas, algumas apontadas diretamente pelas PIs (demandas formativas), outras percebidas pelos mentores ao longo de sua atuação (necessidades formativas) com ferramentas selecionadas por eles, como conversas, análise dos semanários, solicitação de fichas individuais de cada aluno da PI; observação de aula da PI; relato de rotina, entre outras.

Os dados a seguir foram coletados nas atividades 2.2, 3.1, 3.3 e 3.4 do Módulo 3, e 1.2 do Módulo 4, como apontado no Quadro 9. No Apêndice 1, é possível visualizar os dados coletados de cada PI e quais as ferramentas e ações de mentoria utilizados e sugeridos pelos mentores. A partir deste levantamento, classifiquei as necessidades e demandas encontradas de acordo com as categorias apontadas por Marcelo García (1999) e já detalhadas no referencial teórico: relacionado aos alunos; relativo ao currículo; relativo ao professor; e escola como organização. A tabela do Apêndice 2 exibe a classificação das demandas nas respectivas categorias e o número de professores iniciantes que apresentaram cada uma delas. Também foram coletadas informações no questionário aplicado aos professores iniciantes e que pode ser observado no Apêndice 4. Estes dados serão mostrados ao longo das análises realizadas.

A seguir, exploro melhor as categorias apontadas.

5.2.1 Necessidades e demandas formativas relacionadas aos alunos

Uma série de necessidades formativas dos professores iniciantes participantes do PFOM são relacionadas aos alunos. Nesta categoria, considerarei:

dificuldades com os diferentes níveis de aprendizagem e variedade nas dificuldades apresentadas pelos alunos; dificuldades com adaptações curriculares; dificuldades em lidar e ensinar alunos de inclusão; a falta de atenção e interesse por parte de alguns alunos; indisciplina, agressividade e manejo de sala de aula; motivação, entre outras. Iniciar por esta categoria tem uma justificativa: as necessidades formativas relacionadas aos alunos são as maiores queixas entre os professores iniciantes investigados.

De acordo com Leone (2011), 66,7% dos professores participantes de sua pesquisa afirmam que suas expectativas anteriores ao magistério não foram atendidas quando se tornaram professores e as justificativas encontradas se relacionam, principalmente, a questões relacionadas aos alunos. A autora procura justificar esta informação trazendo à luz as diferenças existentes entre a expectativa que o professor tem de seu futuro aluno como um indivíduo “voltado para a aprendizagem, obediente e respeitoso, acompanhado e apoiado por sua família” (LEONE, 2011, p. 196), mas que, ao ingressar na carreira docente, tem esta imagem modificada e tornada negativa em relação à imagem anterior, apresentando como características de seus alunos: “falta de motivação, de comprometimento e de interesse em relação aos estudos, falta de disciplina e ausências da família” (LEONE, 2011, p. 197).

Abaixo, seguem alguns exemplos de relatos dos mentores sobre as demandas das PIs e de uma PI em relação ao aluno:

“A dificuldade da PI é ter uma sala heterogênea, com dificuldades variadas de aprendizagem” - M5 sobre a PI5, Atividade 3.1 do Módulo 3.

“Minha professora iniciante reclamou também que alguns de seus alunos apresentam baixa autoestima e são desanimados, melhor dizendo inseguros no que diz respeito ao avanço nos estudos. Alguns têm condições de avançar e se recusam, por temerem não se adaptar na escola do sexto ao nono ano.” - M6 sobre a PI6, Atividade 2.2 do Módulo 3.

“Estava no início do meu trabalho, atuando em sala de aula [...]. Minha maior dúvida era sobre a indisciplina escolar, necessitava de embasamento para conseguir sanar esta dificuldade.” - P17, questionário.

Esta é a categoria que mais possui demandas e esta informação vai ao encontro com o que aponta Leone (2011) quando destaca que dúvidas relativas aos alunos e à sua aprendizagem são maioria entre as dificuldades sofridas pelos professores iniciantes.

Segundo Veenman (1984), em um estudo realizado a partir de diversas pesquisas sobre as dificuldades de professores iniciantes, a disciplina, a motivação dos estudantes em lidar com as diferenças individuais são as principais necessidades encontradas em professores em início de carreira, o que também nos aponta que as necessidades relacionadas aos alunos são as mais comuns. Aqui se chama a atenção para a data de publicação deste autor: apesar da diferença de tempo ser de mais de trinta anos, as necessidades formativas de professores iniciantes permanecem semelhantes e atemporais.

Lima (2015) também encontrou professores de ensino superior com dificuldades semelhantes: em manter a motivação dos alunos e em compreender a heterogeneidade das demandas dos discentes. Esta informação aponta que, independente do contexto de atuação, professores em início de carreira possuem necessidades semelhantes e que estão relacionadas ao saber e fazer docente, necessários para sua prática profissional.

Warfali e Yousoff (2014) relatam, em sua pesquisa com 420 professores, que a terceira maior necessidade encontrada diz respeito à indisciplina e meios de lidar com ela. Além disso, outras duas necessidades relacionadas ao comportamento são elencadas: manter a ordem da sala em situações de emergência e em situações normais.

Stough et al. (2015) mostram conclusões semelhantes e, ainda, citam outros estudos dos últimos 50 anos que revelam a indisciplina ou manejo de sala de aula como a maior preocupação de professores em início de carreira e que os faz procurar por ajuda de mentores ou colegas mais experientes. Os autores ainda apontam que, nesta situação, a maior parte dos professores foca no conteúdo e em instruções para o grupo todo de alunos. Esses resultados salientam a relevância de

que cursos de formação inicial considerem estas demandas nos processos conduzidos de maneira a instrumentalizar os futuros professores a lidarem com seus alunos.

A mentora M7 tomou algumas ações junto à PI7 para auxiliá-la com a questão da indisciplina que, segundo ela, era a principal demanda da PI, como aponta no seu Diário de Mentoria:

“Ao iniciarmos o Módulo III, eu e minha professora iniciante tivemos uma conversa sobre suas principais necessidades formativas, nessa conversa ela me relatou que sente que seu principal problema é a indisciplina, então a questioneei se é um caso específico [...]. Então ela colocou que é de forma mais geral, é uma turma agitada, falante, bastante inquieta.” - M7 sobre a PI7, Diário de Mentoria.

A mentora M7 relata que se baseou em experiências prévias próprias e sugeriu que a PI7 trabalhasse com músicas com dois objetivos: 1) para acalmar as crianças enquanto voltavam do intervalo e 2) para musicalizar os conteúdos, o calendário, dias da semana, brincadeiras, etc. De acordo com ela, a utilização da música teve bons efeitos. Ao mesmo tempo, a mentora solicitou que a PI fizesse registros sobre os momentos em que percebia que as crianças ficavam inquietas e estimulou que fizesse uma reflexão sobre sua prática. Além disso, sugeriu leituras à PI sobre a indisciplina e formas de lidar com ela.

De acordo com Stough et al. (2015), professores mais experientes tendem a refletir mais sobre os padrões de comportamento dos alunos do que professores iniciantes, sugerindo que estes professores tendem a utilizar uma abordagem interacionista em situações de indisciplina, a qual é definida pelos autores como uma ação em que o professor “foca em como criar sistemas de comportamento na sala de aula e como envolver os alunos na criação de regras da sala de aula e a regular seu próprio comportamento” (STOUGH et al., 2015, p. 38).

Após a mentoria, PI7 relatou melhoras nas situações de indisciplina. No questionário, ao ser solicitada que pensar sobre as necessidades formativas e nas dificuldades enfrentadas no começo da carreira, também deveria responder se acreditava que aprendeu algo com a mentoria e quais foram os maiores aprendizados. A PI7 respondeu o seguinte:

“No início de carreira, as minhas maiores dificuldades eram lidar com a indisciplina, acreditava que não era o professor que devia lidar com esta situação e sim a família, e o caso só se agravava. Após o estudo com a mentoria, consegui na época ter um suporte para conseguir diminuir e até zerar alguns casos críticos que se apresentavam na minha sala de aula, por meio de estudo.” - P14, Questionário.

Outra demanda apontada pelos mentores e professores iniciantes é a dificuldade com a inclusão. Esta temática pode ser atrelada à heterogeneidade em sala de aula e às variadas dificuldades de aprendizagem, já que alunos aprendem em ritmos e possuem dificuldades que diferem entre si. Segue, abaixo, alguns relatos de necessidades formativas relacionadas à heterogeneidade, dificuldades de aprendizagem e inclusão:

“Alunos com deficiência. Ela alegou que possui um aluno que ainda não foi diagnosticado. Na Secretaria de Educação existem as salas de recursos onde o profissional cuida de encaminhar alunos que apresentam certos comportamentos para realizar o diagnóstico e ter o laudo. No caso dela, já chegamos ao final do semestre e isso ainda não foi feito. E isso a deixa perdida e insegura. No pouco que conversei com ela, disse que levou esta questão para a mãe e não foi muito bem. [...] E até o momento não foi diagnosticado como inclusão e qual o tipo.” - M11 sobre a P111, Diário de Mentoria.

“Este ano, especificamente, está com uma inclusão e, além de tudo que passamos em início de carreira com tudo que nos é atribuído, vem sofrendo um pouquinho para direcionar seu trabalho com a turma e trabalhar individualmente, mesmo com orientações de professores da sala de recurso, com seu aluno autista.” - M9 sobre a P19, Atividade 3.4 do Módulo 3 (Fórum de discussão).

“Quando iniciei o curso [PFOM] acreditei que iríamos atuar com mais tranquilidade, mas com o passar do tempo foram surgindo desafios e alguns problemas pedagógicos, que ora acertávamos, ora tínhamos que mudar de estratégia

para dar certo, como por exemplo, a disciplina e a inclusão de alunos com necessidades especiais.” - M17 sobre a PI21, Diário de Mentoria.

“A sala de aula da minha PI é bastante heterogênea, tem alunos com certas dificuldades de aprendizagem e também com sérios problemas de comportamento.” - M8 sobre a PI8 - Atividade 2.1 do Módulo 3.

Giordan, Hobold e André (2017) encontraram demandas semelhantes em sua pesquisa com professores ao relatarem dificuldades com a inclusão²³ de alunos de educação especial. Atribuem a dificuldade à complexidade de lidar com a diversidade no ambiente escolar e, também, ao despreparo advindo dos cursos de formação inicial, apesar desta justificativa ser silenciada nas pesquisas. A inclusão, por demonstrar-se desafiadora, significa mudanças na rotina e na prática docente, forçando o professor a sair de sua zona de conforto para ir em busca de práticas que sejam compatíveis com o desafio a ser enfrentado.

Leone (2011) justifica a dificuldade de professores iniciantes em lidarem com a inclusão ocasionada pelo despreparo destes profissionais para dar conta de novas demandas como esta, já que muitos deles foram formados antes mesmo de que a inclusão fosse tema nos cursos de formação inicial de professores. Mesmo que a formação contemple este tema, na maioria das vezes não é aprofundado ou praticado, deixando uma lacuna na formação que virá a ser percebida no momento de lidar com um aluno de inclusão dentro da sala de aula.

De acordo com Marcato (2015), a democratização da escola e a facilitação do acesso a ela modificou o seu foco, já que antes ela era acessível apenas a uma parcela da população selecionada e, muitas vezes, homogênea. Hoje, atende alunos com diferentes formas de aprender, com diferentes interesses, diferentes níveis de habilidades e diferentes disposições para o aprendizado. Porém, a escola não se abriu para a absorção de novos conhecimentos que podem dar suporte ao ensino a estes novos alunos, o que exige investimento concreto em formação docente, principalmente com foco na inclusão.

Dos três casos de inclusão exemplificados acima, apenas uma mentora (M9 e PI9) de fato realizou ações diretamente sobre esta dificuldade. A díade planejou

²³ Aqui, inclusão refere-se ao público-alvo de alunos com necessidades especiais.

uma rotina de trabalho para a PI de forma que as temáticas trabalhadas com a sala fossem as mesmas trabalhadas com o aluno de inclusão, diagnosticado posteriormente com autismo. A PI foi orientada a diferenciar as atividades de acordo com as orientações da sala de recursos: evitar objetos e materiais que possam prejudicar a atenção do aluno; realização de intervenção individual durante as atividades; oferecimento de atividades lúdicas com propostas gradativas para que possa verificar o avanço do aluno; propostas de atividades para promover a socialização do aluno com os outros; realização de atividades que possibilitem a atenção do aluno, como contar histórias e músicas para movimento corporal; além de outras ações.

A M17 relatou que ela e a PI21 estavam tendo muitas dificuldades com a aluno de inclusão:

“Ainda temos muita dificuldade com a inclusão, temos recebido alunos de várias idades e ainda nosso município não ofereceu capacitação para os professores nesta área. As professoras estão fazendo capacitação através de cursos on-line, mas estamos solicitando para o Departamento de Educação proporcionar cursos para a rede de ensino. Também não tenho formação específica para esta área. Tenho feito cursos a distância, mas ainda não me sinto pronta, contudo, me esforço e acabamos aprendendo com os pais como melhorar esta relação, enquanto o curso não vem.” - M17 sobre a PI21, Diário de Mentoria.

Este relato nos mostra que, mesmo sendo uma professora experiente, com uma extensa carreira docente e uma variedade grande de conhecimentos, a mentora não se sentia preparada para auxiliar sua PI em relação à questão de inclusão. A mesma ainda ressalta que não teve formação para tal demanda, o que vai ao encontro do que aponta Marcato (2015) em relação à falta de formação dos professores para atender a alunos nesta situação.

Em relação à PI que relatou o desafio em lidar com heterogeneidade em sala de aula e com dificuldades de aprendizagem variadas (M8 e PI8), a mentora M8 planejou e realizou diversas ações para que a PI8 pudesse minimizar suas dificuldades, principalmente com a alfabetização dos alunos e a sondagem inicial:

“Separamos atividades de acordo com as dificuldades e capacidades de cada um. Colocamos gêneros textuais por bimestre, professor como escriba e reescrita e correção das atividades para reflexão e ação”. - M8 sobre a PI8, Diário de Mentoria.

“Ainda foi reforçado para a professora que ficasse atenta às reações dos alunos enquanto escrevem e para que anote o que eles falam, sobretudo de forma espontânea, isso pode ajudar a perceber quais as ideias deles sobre o sistema de escrita” - M8 sobre a PI8, Diário de Mentoria.

“Com base nas informações obtidas com essa atividade conseguimos classificar os alunos em quatro estágios. A partir daqui podemos dirigir atividades de acordo com a capacidade de cada um, o que facilita a professora direcionar os avanços.” - M8 sobre a PI8, Diário de Mentoria.

Sobre seus aprendizados e desenvolvimento profissional, a PI8 relata em resposta ao questionário que as ações desenvolvidas pela mentora M8 foram efetivas e a auxiliaram a superar uma série de angústias que trazia consigo.

Abaixo está a resposta da PI8 quando perguntada se acreditava que as ações de mentoria tomadas pela mentora a auxiliaram a superar ou minimizar as necessidades e dificuldades. Em caso afirmativo, deveria apontar quais foram as ações mais relevantes:

“Sempre que levava as minhas dúvidas para a minha mentora, ela rapidamente me orientava com atividades ou experiências dela mesma que me ajudavam e muito no meu trabalho. Algumas atividades que eu havia selecionado para trabalhar individualmente, ela me orientava para fazer em duplas. Orientava-me em novas estratégias, o que foi um ganho para mim.” - PI8 - Questionário.

E, então, a resposta da PI quando perguntada se, na atuação atual, ela ainda utiliza os aprendizados provenientes da mentoria e para dar exemplos em caso afirmativo:

“Sim, procuro utilizar as atividades e estratégias que me foram passadas, continuo utilizando um caderno de registro com tudo anotado sobre cada aluno, seu desenvolvimento e suas maiores dificuldades, continuo fazendo trabalhos em grupo ou duplas, atividades diferenciadas para alunos que necessitam.” - PI8, Questionário.

Nesta categoria, foi possível observar alguns dilemas docentes relacionados aos alunos. Os professores iniciantes apresentaram uma variedade de necessidades formativas que dizem respeito à heterogeneidade da sala de aula, as dificuldades de aprendizagem, os casos de inclusão, indisciplina escolar, desmotivação dos alunos e outras queixas. No processo de mentoria, os mentores, como profissionais experientes, orientaram seus professores iniciantes a realizarem ações de forma a tentar minimizar estas dificuldades. Entretanto, no caso de inclusão escolar, apenas um mentor destes analisados foi capaz de trabalhar esta temática, enquanto os outros não se sentiram preparados para isso.

Esta informação pode sugerir que, mesmo sendo um profissional com muitos anos de experiência e capaz de ensinar a ensinar (REALI; TANCREDI, 2011), o mentor continua sendo um profissional que se mantém em formação, que aprende com suas próprias ações e que está sujeito às dúvidas e dilemas da profissão docente.

Por outro lado, a inclusão, dependendo do caso, exige conhecimentos muito específicos, assim como a atuação de profissionais preparados para tanto. Em alguns momentos esta condição parece não estar presente nas redes de ensino, o que faz com que o aluno incluído receba um atendimento aquém do exigido e necessário.

A seguir, apresento os achados e análises das demais categorias de necessidades formativas.

5.2.2 Necessidades e demandas formativas relacionadas ao currículo

Nesta categoria, levando em conta os critérios apontados por Marcelo García (1999), considereirei necessidades como: dificuldades em encontrar ou desenvolver atividades adequadas à faixa etária; organização e tempo ideal para as atividades (gestão de tempo); dificuldades com o caderno; diagnosticar a

aprendizagem dos alunos; seleção de conteúdo; didática e metodologia; planejamento e definição de objetivos; entre outros.

As necessidades formativas com maior frequência foram: elaboração de atividades adequadas à faixa etária dos alunos (quatro ocorrências); planejamento/ definição de objetivos (cinco ocorrências); e domínio de conteúdo (sete ocorrências). Abaixo está o relato de algumas mentoras sobre suas professoras iniciantes e suas necessidades formativas relativas ao currículo que foram diagnosticadas:

“[A PI3] Também demonstrou dificuldade para fazer o planejamento das atividades a serem trabalhadas, sendo necessário planejar de acordo com a faixa etária com a qual vai trabalhar.” - M3 sobre a PI3, Atividade 2.2 do Módulo 3.

“[...] percebi que sua maior dificuldade estava em selecionar os conteúdos a serem ministrados nesta modalidade que apesar de apresentar bastante dificuldade de aprendizagem, não pode ser tratada como criança, pois são adultos”. - M6 sobre a PI6, Diário de Mentoria (esta PI atuava na Educação de Jovens e Adultos).

“Percebi que a PI possui dificuldades quanto ao domínio dos assuntos abordados. Sendo assim, sugeri que, em relação à abordagem dos conteúdos, o planejamento de suas ações é fator decisivo para a realização de um bom desenvolvimento que levara os alunos a avançar em seu processo de aprendizagem.” – M13 sobre a PI14 – Diário de Mentoria.

Dúvidas relacionadas ao conteúdo, principalmente relacionadas ao domínio, são comuns a professores inexperientes. Brostolin e Oliveira (2013) relatam que, em sua pesquisa, professores em início de carreira revelaram que procuravam a coordenação pedagógica e colegas com mais experiência quando tinham dúvidas deste tipo.

Almarshad (2017) se deparou com dificuldades semelhantes com os professores de seu estudo. Eles mostraram certa dificuldade em inserir atividades no planejamento, em conectar as aulas com experiências e situações reais.

Quando falamos sobre o contexto de ensino superior, as necessidades formativas relacionadas à fundamentação teórica estão presentes, como aponta Lima

(2015). Em sua pesquisa, se deparou com professores que afirmaram sentir dificuldades com a falta de fundamentação teórica, falta de domínio da disciplina e para entender os processos de ensino e aprendizagem, principalmente quando se referem à avaliação e planejamento.

Outra dúvida apresentada pela PI13, sobre planejar atividades adequadas para as diferentes faixas etárias, também foi encontrada por Leone (2011), que associou esta dificuldade às inseguranças vivenciadas pelos professores iniciantes por serem inexperientes. Esta insegurança será mais bem explorada na categoria “necessidades formativas relativas ao professor”. Leone (2011) também se deparou com professores que relataram dificuldades em selecionar o que é importante de ser ensinado para os diferentes anos.

Apesar de não encontrar relatos de dificuldades em relação ao domínio de conteúdo, ou seja, conhecimentos de conteúdo específico, Leone (2011) ressalta que este tema foi indicado pelas professoras participantes de sua pesquisa como um dos principais conhecimentos necessários ao professor e que a formação continuada deveria focar em como ensinar.

Giordan, Hobold e André (2017) apontam como justificativa para estes tipos de dificuldade as fragilidades provenientes dos cursos de formação inicial e indicam que os professores de sua pesquisa que declararam esta demanda procuraram por formações continuadas para tentar supri-las.

O conhecimento de conteúdo específico e conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 1987) são de grande valia para o trabalho docente, principalmente porque, segundo Shulman (1987), são estes dois conhecimentos que promovem a transposição didática daqueles conteúdos que devem ser ensinados e é a partir desta prática que o professor desenvolve seu conhecimento pedagógico de conteúdo (SILVA; FREITAS, 2016). Ter dificuldades com o domínio do conteúdo é preocupante, uma vez que uma das funções da formação inicial é prover o professor com conhecimentos específicos que devem ser ensinados corretamente aos alunos.

Em relação às ações de mentoria providenciadas pelas mentoras, é possível perceber uma série de atividades focadas nas dificuldades de cada PI. A díade M3-PI3 enfrentou a demanda com a organização de atividades para as faixas etárias, como o trecho destacado anteriormente, junto a problemas de indisciplina que se encaixam na categoria referente ao aluno. Porém, a mentora optou por orientar a

PI3 a trabalhar com agrupamentos produtivos, de forma que conseguisse lidar com ambas as dificuldades ao mesmo tempo. Abaixo encontra-se o relato da mentora sobre este trabalho:

“Observando o planejamento da professora [PI3] e as anotações que ela fez, uma das atividades planejadas e já realizadas era um jogo para montar o alfabeto. Nas anotações foi possível identificar que ela formou duas equipes. Ela comenta que o grupo dos meninos foi liderado pelo aluno Augusto²⁴, ninguém se entende, cada um por si. Já a equipe das meninas se destaca pela organização, a aluna líder liderou funções para as demais. Considerando essa anotação percebe-se que é preciso trabalhar a formação de grupos produtivos. Penso que os grupos não devem ser separados por sexo. [...] Esses agrupamentos devem ser heterogêneos, sempre considerando os conhecimentos dos integrantes do grupo. Para que dê bons resultados o ideal é agrupar considerando hipóteses próximas. Essa distância entre o conhecimento dos integrantes do grupo não pode ser muito grande (pré-silábicos podem ser agrupados com silábicos, silábicos com silábicos alfabéticos, etc.). Pensando em possibilitar a formação de agrupamentos produtivos, foram sugeridos à PI textos sobre agrupamentos: Como agrupar meus alunos? Planejamento – Nova Escola” – M3 sobre a PI3, Diário de Mentoria.

Por diversas vezes, no grupo de pesquisa, tivemos discussões a respeito das ações de mentoria e do melhor modelo: dar o peixe ou ensinar a pescar? A conclusão a que sempre chegamos é que não existe uma ação correta, sempre é necessário observar a situação como um todo e, neste caso, a mentora tem autonomia para tomar a melhor decisão em relação ao que deve ser feito. Neste relato, é possível perceber que a mentora optou por orientar a PI com ações que ela deveria realizar em relação aos alunos, ao invés de “ensinar a pescar”. Porém, também é evidente que a mentora se baseia em experiências prévias e em leituras a respeito do tema.

A M6 relatou que a dificuldade de sua PI6 era selecionar e trabalhar o conteúdo com seus alunos adultos da EJA. A mentora iniciou o trabalho de mentoria da seguinte forma, como relata:

²⁴ Os nomes foram modificados para preservar as identidades.

“[...] resolvi verificar o que estava sendo trabalhado em sala de aula, observando o semanário da PI e os cadernos dos alunos. Realmente, havia muitas cruzadinhas soltas, muitas atividades infantilizadas. Conversamos e lancei algumas perguntas que a fizeram pensar nas atividades que vinham sendo propostas, por exemplo: ao realizar uma atividade com cruzadinha, os alunos que já estão com a idade avançada tirariam algum proveito para a vida? As cruzadinhas tinham alguma coisa a ver com o dia a dia destes alunos? Que significado ou sentido este tipo de atividade tem? Diante dos questionamentos, a PI refletiu e sugeriu trabalhar com receitas, reportagens de jornais aqui da região e outros assuntos de interesse da turma. Para descobrir os assuntos de interesse da turma, sugeri rodas de conversa, onde todos tivessem a oportunidade de falar, sugeri que fosse feito o registro no diário, para que os assuntos pudessem ser retomados”. – M6 sobre a PI6, Diário de Mentoria.

No relato da M6 ela descreve algumas ações de mentoria que tomou em relação a esta demanda, como analisar o semanário da PI e o caderno dos alunos. Neste exemplo é possível observar que o trabalho de mentoria também está relacionado ao professor pesquisador e reflexivo, já que, aqui, a prática docente está baseada em fatos e informações coletadas pela mentora para diagnosticar efetivamente as demandas da PI e elaborar uma ação. A mentora também opta por propor questões reflexivas para a PI e, no final, uma atividade de roda de conversa diagnóstica. Percebemos que, neste momento, a mentora M6 lança mão dos dois caminhos possíveis: a “ensinar a pescar”, propondo uma reflexão para a PI6 a respeito de sua própria prática e sugerindo diretamente uma atividade.

A M13 diagnosticou dificuldades com o domínio de conteúdo por parte da PI14, porém, atribuiu esta dificuldade à falta de planejamento da mesma. A seguir está o relato da mentora sobre suas ações:

“Na realização das atividades em sala de aula, sugeri que a PI disponibilizasse a pauta do dia para que o aluno tenha conhecimento das atividades que realizará no período e fizesse todos os dias, logo no início da aula, uma leitura em voz alta para que desperte no aluno o gosto pela leitura e que, antes da leitura, poderá fazer questionamentos com a apresentação do livro, pois, com essa atitude ela levará o aluno a fazer antecipações sobre o que se trata o texto. Orientei a PI

quanto à articulação da última aula com a aula do dia seguinte, quanto à organização do espaço e materiais e quanto à realização das atividades, pois estas só terão sucesso, levando o aluno a aprender, se houver uma sequência didática.” – M13 sobre a M114, Diário de Mentoria.

Neste relato, a mentora M13 deu preferência a oferecer alternativas para a PI14 trabalhar em sala de aula, dando sugestões de atividades como estas apontadas e como a sondagem de alfabetização (que ela relata em outro momento).

Em relação à percepção da PI sobre as ações de mentoria e seu impacto na prática docente, foi perguntado o que levou as PIs a aceitarem o convite da mentora para participar do Programa e quais eram suas dúvidas, aflições, angústias etc. A PI6 respondeu:

“A experiência da mentora em sala de aula foi o grande fator que contribuiu para minha participação do curso, pois ela ajudava com dicas muito interessantes. As maiores questões levantadas eram de acordo com as atividades adequadas aos alunos de acordo com o nível de aprendizagem de cada um, pois a turma era muito diversa em questão de alfabetização”. – PI6, Questionário.

Na questão 2, “Você acredita que as ações de mentoria tomadas pelo(a) sua(seu) mentor(a) lhe auxiliaram, de alguma maneira, a superar ou a minimizar suas necessidades e dificuldades? Se sim, quais ações você acredita que foram mais relevantes para o seu desenvolvimento? Justifique.”, a PI6 deu a seguinte resposta:

“Minha mentora sempre me orientava quanto às atividades adequadas aos níveis de alfabetização. O acompanhamento de alguém com mais experiência é de grande valia, uma vez que a orientação e acompanhamento contribuem significativamente para crescimento do professor iniciante.” – PI6, Questionário.

Aparentemente, a PI apresenta uma percepção positiva em relação ao trabalho desenvolvido junto à sua mentora. Entre as PIs que exemplificaram esta categoria, a PI6 foi a única que respondeu ao questionário.

5.2.3 Necessidades e demandas formativas relacionadas ao professor

Nesta categoria, considerei necessidades e demandas relacionadas ao professor as dificuldades como: criação de vínculos com os alunos; falta de experiência; insegurança e falta de reconhecimento.

A necessidade e demanda mais frequente foi a respeito da insegurança e falta de reconhecimento (quatro ocorrências). As demais tiveram duas ocorrências cada uma, sendo encontradas em sua maioria no grupo G2.

Seguem os relatos de algumas mentoras e PI sobre este tipo de dificuldade:

“As necessidades formativas da PI seguem uma linha comum de angústias e urgências acometidas por todos as profissionais que se iniciam na carreira docente. Desta forma, depois de ouvi-la e de ser ouvida, pontuamos algumas necessidades que achamos urgentes para iniciarmos as nossas ações, como a criação de laços e vínculos com os alunos da PI [...]” – M9 sobre a PI9 – Diário de Mentoria.

“Perguntei sobre sua carreira docente, se estava frustrada ou angustiada. [...] Falou também um pouco mais da relação com os colegas de trabalho: ‘ouço certos questionamentos e me sinto desvalorizada. Uma colega sentou-se perto de mim, fiquei até contente, ela falou: PI11, vou te ensinar a dar aula, você faz assim: quando for ao parque, balance um pouco, depois vai na roda...gira eles...’. Neste momento a PI11 fez uma cara de indignação com o comportamento da colega.” – M11 sobre a PI11 - Diário de Mentoria.

“Ela falou da relação com os professores mais antigos ou experientes. ‘Os professores mais antigos me veem como recreacionista e não como professora como eles’. Parece que esta visão, que é a mesma da direção e assimilada também pelos professores, está ligado ao fato de a escola ser de tempo integral e haver a divisão de no período da manhã os alunos têm aulas e a tarde, eles brincam. Assim, os professores da manhã se veem como educadores e consideram os da tarde como

recreacionistas. Esse fato, como foi dito, parece deixá-la muito chateada, uma vez que também é uma educadora como os demais.” – M11 sobre a PI11 – Diário de Mentoria.

“Eu como mentora não imaginei também que o atendimento aos pais e responsáveis seria um grande desafio, pois os mesmos começaram a cobrar a experiência das professoras, pois perceberam que no início, as mesmas demonstravam insegurança durante as reuniões de pais e mestres.” – M17 sobre as PIs 20 e 21 – Diário de Mentoria.

“Minha PI se inibe em função de se manifestar de forma muito direta e concisa e as pessoas, na maioria das vezes, a consideram muito ríspida. Conversamos sobre isso e ela tem consciência, mas infelizmente ainda não consegue se soltar.” – M14 sobre a PI16 – Atividade 3.4 do Módulo 3 (Fórum de discussão).

A M9 relata que a PI9 tem dificuldades em estabelecer vínculos afetivos com seus alunos e, aparentemente, isso tem afetado negativamente o seu trabalho docente. Mazon e Leite (2013) ressaltam que o investimento afetivo no ambiente escolar, seja em relação ao trabalho, aos pares ou aos alunos, pode levar ao sofrimento mental por parte dos professores, porém, o docente vê a relação afetiva como um pré-requisito para a profissão. As autoras, em sua pesquisa, pontuam o não reconhecimento pelos gestores e pelos pares como sendo uma das causas do mal-estar docente, definido como “um conjunto de reações de um grupo de professores que se encontra profissionalmente desajustado frente à aceleração das mudanças sociais” (MAZON; LEITE, 2013, p. 3). Assim, a pressão da professora por criar vínculos com seus alunos pode levá-la ao estresse, além de ser um evento estressor que afeta a subjetividade docente.

A PI11 expressou diversas vezes seu descontentamento em relação ao não reconhecimento como professora por parte de seus colegas. Esta dificuldade foi inserida nesta categoria por se tratar de um sentimento intrínseco à PI, em que ela não se sente confortável com a forma que é vista pelos pares, demonstrando certa insegurança em relação ao seu papel como docente. Esta insegurança se assemelha ao que a mesma PI relatou no excerto anterior, em que conta um episódio no qual uma colega disse que iria ensiná-la a dar aula.

As outras questões mostradas pelas outras PIs também podem ser vistas como insegurança por parte delas, como a PI9, que tem dificuldades em criar vínculos com os alunos, as PIs 20 e 21, que mostram insegurança nas reuniões de pais, e a PI16, que tem dificuldades em se comunicar.

Como já apontado anteriormente, a etapa inicial da carreira docente é permeada por inseguranças e medos. Brostolin e Oliveira (2013) ressaltam a baixa autoestima, o sentimento de fracasso e a instabilidade emocional como características que marcam o choque de realidade, porém, a angústia e os medos diminuem com a experiência e com a segurança.

Por outro lado, a questão de a PI11 ser vista como uma recriadora e não como docente remete a uma outra problemática da função docente: a desvalorização social da profissão, que representa uma luta histórica por essa classe e faz parte da construção da identidade de professor. A minimização da função da professora a recriadora é reflexo do olhar da sociedade sobre o trabalho docente, o que afeta essa profissão como um todo, deixando de olhar para ela como um trabalho e como uma categoria profissional de grande impacto social (GATTI, 2012). Gatti (2012, p.92) pontua que “não se trata, portanto, de reconhecimento no sentido do orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social”.

A questão do relacionamento com os pares, presente na queixa da PI11, será abordado no próximo tópico, já que está conectado com aspectos da escola como instituição.

A mentora M9 não especifica diretamente qual foi a ação que elaborou para auxiliar a PI9 a criar vínculo com os alunos, mas pontua diversas atividades que poderiam promover essa aproximação, como a socialização de experiências entre a mentora e a PI; observação da sala de aula com foco nas ações de mediação da PI, interação e concentração dos alunos e conversas para motivação e auxílio da PI. Os trechos abaixo foram tirados das atividades realizadas pela mentora e expressam como as ações foram realizadas.

“Socializando sobre o nosso trabalho pudemos falar e ouvir uma a outra, uma troca de experiências onde foi possível ver que a todo o momento estamos aprendendo e tendo a oportunidade de ensinar. Lembramos de situações específicas

de sala de aula como a aplicação de alguns conteúdos, a elaboração das atividades, a elaboração da rotina (atividades permanentes, sequência didáticas, os projetos bimestrais a partir dos temas as serem trabalhados do plano de ensino) e os conflitos no processo de ensino e aprendizagem, como a indisciplina.” – M9 sobre a PI9 – Diário de Mentoria.

“Toda participação em momentos pedagógicos é sempre uma descoberta, observar a rotina da PI foi uma ação inicial além de produtiva, prazerosa. Nesta primeira semana, ele estava desenvolvendo um projeto com o tema “Festa Junina”, então todas as atividades com esta temática foi uma diversão para os alunos, cantaram, fizeram pipoca e demais atividades neste contexto. Ao fim das observações das atividades da primeira semana, começamos a articular algumas mudanças na rotina.” – M9 sobre a PI9 – Diário de Mentoria.

“Por acreditar na rotina como um fator de segurança e um norte de orientação de ações para a professora deixando as situações previsíveis e livres de eventualidades que causem conflitos para a professora, nesta semana a intenção do nosso trabalho foi pensar numa rotina produtiva livre de estresse que uma rotina desestruturada pode causar. Também buscamos a possibilidade de momentos pedagógicos prazerosos que buscassem a atenção, concentração e a capacidade das crianças avançarem na aprendizagem nas propostas coletivas e individuais em sala de aula.”. – M9 sobre a PI 9 – Diário de Mentoria (este trecho foi reescrito de forma mínima para permitir a compreensão).

O mentor M11 recorreu às leituras sobre o histórico da educação infantil e sua função, a fim de fazer com que a PI11 compreendesse a origem da desvalorização do professor que atua neste segmento. Em seguida, em um dos encontros, conversou com a PI e esclareceu que este reconhecimento viria com o tempo e que também existe este desconforto em outras profissões.

“Já com relação aos professores e direção eu cheguei a compartilhar com ela que eu tive que ter paciência, pois é difícil para as pessoas sentirem confiança em alguém que está iniciando um trabalho. Basta olharmos para o mundo do trabalho

como um todo. Nós mesmos, quando vamos contratar um serviço, queremos saber se o profissional tem experiência e que esta só se adquire atuando e com o passar do tempo. E, que na medida que ela fosse desenvolvendo um bom trabalho, os demais colegas, aos poucos, iriam reconhecer [...]. Ela concordou com isso.” – M11 sobre a PI11, Diário de Mentoria.

“Uma das reclamações da PI estava ligada ao fato de que, nessa escola, o período da tarde é entendido como momento de recreação e não de estudos. [...] Como as escolas de tempo integral ainda são algo novo na SME, ainda não há documento com orientações. Cada diretor fica responsável de organizar sua escola. No caso da escola da PI, o entendimento é de que o período da manhã deve ser utilizado mais como estudo e a tarde somente para brincadeiras. Assim, a angústia vivida pela PI com relação ao ser chamada de recreacionista e não de professora também está ligada à falta de orientação da SME. O que procurei passar para a PI por meio das leituras é que segundo a teoria adotada, as brincadeiras são muito importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Desta forma, ela poderia a partir dessa característica do período em que trabalha para realizar um trabalho que contribuísse para o desenvolvimento das crianças.” – M11 sobre a PI11, Diário de Mentoria.

A PI11 relata, no questionário aplicado, que as ações do M11 contribuíram para que ela fosse reconhecida pelos pares e pela gestão da escola. Abaixo, está a resposta da PI quando perguntada se acreditava que as ações de mentoria tomadas pela mentora a auxiliaram de alguma forma a superar ou minimizar as necessidades e dificuldades. Em caso afirmativo, a PI deveria apontar quais ações acredita serem mais relevantes para seu desenvolvimento:

“Quando iniciei o Programa, a proposta pedagógica de [nome do município] (baseada na Pedagogia Histórico-Crítica) tinha acabado de ser lançada. Ainda existiam muitas dúvidas, até por parte de professoras especialistas e diretoras, de como aplicá-la na prática. O programa [PFOM] me ajudou muito a compreender a proposta e deu um norte para “como fazer” e hoje considero que aprendi muito.

Recebo muitos elogios pelo trabalho desenvolvido, até pelas professoras mais antigas que no início duvidaram da minha capacidade.”. – P111, Questionário.

A M17 relatou a insegurança das PIs 20 e 21 durante reuniões de pais, já que ambas não possuíam experiência em sala de aula. A mentora estimulou as PIs compartilhando a sua própria experiência:

“Os momentos de sucesso são aqueles que por vezes me confronto ter vivido a situação parecida, mas sem ajuda para solucionar, e por vezes resolvi da minha forma através de erros e acertos. E elas agora podem contar comigo, e aproveito a situação e conto a minha experiência vivida e como resolvi a situação, mas juntas tentamos resolver da melhor forma possível e eficaz”. – M17 sobre as PIs 20 e 21 – Diário de Mentoria.

Questões relacionadas à autoconfiança, segurança, timidez, etc. são melhor tratadas quando a autoestima e o trabalho docente são desenvolvidos, gerando experiência na sala de aula e mais segurança nas ações dos professores. O trabalho dos mentores junto às PIs tem, como principal objetivo, providenciar melhora na prática docente, o que pode, conseqüentemente, proporcionar maior confiança às PIs.

5.2.4 Necessidades e demandas formativas relacionadas à escola como organização

Aqui, foram consideradas necessidades e demandas formativas como: relação com a família dos alunos; rotina; relacionamento com a gestão; reunião de pais; relacionamento com os pares; e materiais e recursos disponíveis.

As necessidades formativas que mais afetaram as professoras iniciantes nesta categoria são as relacionadas ao relacionamento: com pais (sete ocorrências), gestores (duas ocorrências) e pares (três ocorrências). Segue, abaixo, relatos das mentoras sobre o diagnóstico das necessidades e demandas das PIs.

“A professora apresenta dificuldades de manejo da turma durante as atividades e desenvolvimento da rotina, considerando que ela trabalha com esses alunos uma vez na semana. Segundo ela, fica difícil manter a rotina, são muitos dias sem contato com eles. Dificuldade para direcionar os grupos fez com que gerasse indisciplina.” – M3 sobre a PI3 – Diário de Mentoria.

“A professora relatou como angústias, dúvidas e incertezas que a afligem: contato com colegas de trabalho, alunos e gestão escolar, que deseja maior proximidade com a coordenação e manifestou interesse pela observação e acompanhamento de seu trabalho.” – M14 sobre a PI16 – Atividade 2.2 do Módulo 3.

“Assim como todos os profissionais em início de carreira o professor não seria diferente, sendo assim a PI da Educação Infantil enfrenta algumas dificuldades e problemas como: a falta de interação com a família, a falta de formação acadêmica e harmonia entre a teoria e a prática”. – M16 sobre a PI18 – Atividade 3.4 do Módulo 3 (Fórum de Discussão).

“A escola e a professora estão tentando realizar um trabalho junto às famílias e comunidade, porém tem sido difícil, pois os pais pouco se envolvem na vida escolar dos filhos e numa melhora de comportamento.” – M4 sobre a PI4 – Diário de Mentoria.

“Na relação com os pais, a PI11 alegou que os mesmos não lhe dão credibilidade. Por exemplo: “quando alguma criança se machuca, tem pais que não ficam satisfeitos com a explicação e começam a questionar, deixando parecer que o acidente poderia ter evitado”. Pelo que senti, ela gasta mais tempo de que outros professores para convencer os pais do que de fato aconteceu. Na relação com a direção: “não dão muita liberdade para criar coisas novas. Elaborei quatro projetos para este ano, mas já desisti de três, estou dando andamento em apenas um. A direção entende que a tarde é para brincar”. – M11 sobre a PI11 – Diário de Mentoria.

“Acontece que eu também me deparo com pais que ainda desconfiam do meu potencial, professoras contestando minha capacidade e infelizmente

vendo meu trabalho diário sendo reduzido a simples ‘recreação’.” – PI11 – Diário de Mentoria do M11.

“Quando optei por acompanhar a PI23, o fiz com o propósito de ajudá-la, primeiramente, na gestão de sala de aula. Mas, com a convivência, fui percebendo que a PI precisava de uma formação muito além da gestão de sala. É uma professora que enfatiza bem os seus direitos, mas demora a ver os direitos dos alunos. Precisa de conhecimentos sobre direitos e deveres profissionais, assim como dos direitos e deveres dos alunos.” – M19 sobre a PI23 – Atividade 2.2 do Módulo 3.

“O objetivo dessa leitura foi justamente pela postura da professora que considerei inadequada e pouco profissional, quando a ouvi “reclamar” porque havia recebido um aluno novo, porém já conhecido por todos da escola, como o “terrível”, pois já havia estudado ano passado na Unidade Escolar e havia dado muito trabalho para a professora, na época. Achei seus comentários desnecessários na frente dos alunos.” – M19 sobre a PI23 – Diário de Mentoria.

Diversas questões surgem quando as necessidades e demandas são relacionadas à escola como organização. Por ser um local de formação e, ao mesmo tempo, de trabalho, que é ocupado por indivíduos de diferentes papéis (professores, gestores, colaboradores, alunos, pais, etc.), diversas relações estão presentes e, conseqüentemente, atritos e dificuldades de diferentes esferas surgem, principalmente no que está ligado aos relacionamentos.

Início a discussão deste tópico com as dificuldades relacionadas à rotina escolar expostas pela M3 sobre a PI3. A rotina do professor é complexa e permeada de desafios diários, porém, faz parte de seu trabalho e da constituição de sua identidade docente (BROSTOLIN; OLIVEIRA, 2013). O trabalho docente, o ensinar, se aprende na prática e a rotina faz parte da mesma.

Brok, Wubbels e Tatwíjik (2017) apontam a rotina escolar e a demanda dos professores como um dos principais causadores do abandono da profissão em menos de cinco anos de experiência.

Leone (2011) também encontrou queixas a respeito da rotina em sua pesquisa. A autora aponta a rotina como essencial para a aprendizagem da docência,

já que os conhecimentos oriundos dela fazem parte dos “saberes experienciais” de Tardif e Raymond (2000).

Essa observação vai ao encontro do que Ferreira (2017) pontua, ao dizer que, ao longo de sua rotina e exercício profissional, professores criam um “*habitus* profissional” (FERREIRA, 2017), definido pela autora como a criação de improvisos na prática que se distanciam de aprendizados advindos de programas e currículos, é o desenvolvimento da própria maneira de ensinar, que pode ser entendido como um conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 1986). De acordo com Ferreira (2017):

[...] o *habitus* está presente na prática, é formado por experiências, rotinas; nessas, o improviso acontece e há a necessidade, muitas vezes, de resolver problemas rapidamente. No *habitus*, não há respostas pré-programadas nem questões refletidas; por isso, é gerador de práticas. O *habitus* deve fazer parte do cotidiano, do fazer docente do professor iniciante; assim, este irá aprender com as suas próprias experiências, suas rotinas, com sua personalidade, com o que é. O cotidiano é um fator favorecedor das aprendizagens docentes em que as práticas se efetuam e as experiências se fazem. Então, *habitus* professoral conduz rapidamente o professor a tomar decisões, situações novas fazem com que isso aconteça e o professor acaba por aprender a ensinar como um jeito particular seu, com seu ‘jeito de cintura’, na prática. (FERREIRA, 2017, p. 85-86).

A partir disso, é possível ver a rotina como parte importante do desenvolvimento profissional do professor, principalmente do iniciante, que está elaborando sua didática e aprendendo a ser professor. No caso da PI3, a dificuldade em manter a rotina torna-se um fator que faz parte de seu cotidiano e compete a ela adaptar-se a esta realidade, como algo inerente à sua docência. Como Ferreira (2017) pontua no excerto acima: o cotidiano proporciona aprendizagens.

A dificuldade de relacionamento com alunos, pais, gestão e pares surge como uma questão recorrente entre as PIs: a dificuldade de contato com as famílias, a desconfiança que as mesmas têm com o trabalho da PI, a limitação imposta pela gestão e a falta de valorização pelos pares, que já foi mencionado no item anterior. Da mesma forma, na literatura, essas problemáticas também são comuns e foram encontradas em outras pesquisas.

Curiosamente, Gaikhorst et al. (2017) citam este achado em um contexto diferente: problemas no contato entre famílias e professores numa situação em que os pais possuíam alto nível de formação. Dessa forma, os autores atribuem os conflitos à criticidade das famílias.

Já Leone (2011), em sua pesquisa, constatou que os pais dos alunos representavam o segundo problema mais frequente no início de carreira de seus sujeitos de pesquisa. A autora aponta três tipos de conflitos: falta de interesse dos pais sobre a vida escolar dos filhos; falta de apoio ao trabalho do professor; e as constantes críticas e cobranças aos professores. Entre as queixas, algo semelhante à PI11, que diz que os pais desconfiam de seu trabalho, foi constatado, em que a professora iniciante da pesquisa menciona que sua falta de experiência provoca resistência por parte das famílias.

Em relação ao distanciamento da família, Leone (2017) e Moreno (2012) pontuam que as mudanças nas relações familiares, com consequente entrada da mulher no mercado de trabalho, reduziram as horas de contato familiar e tem distanciado o modelo patriarcal, o que também modificou a presença da família na escola.

Veenman (1984) também identificou a relação com os pais como um problema enfrentado por professores iniciantes, principalmente no que diz respeito ao apoio da família ao trabalho do professor e sobre seu interesse pelas atividades escolares dos filhos. Além disso, o autor também identificou queixas sobre a falta de confiança dos pais sobre o trabalho de professores iniciantes.

A relação família-escola tem sido modificada, como apontado anteriormente, pelas relações familiares modernas, porém, esse deslocamento de responsabilidade teve início em meados do século XX, quando a escola passou a ser responsável pelo ensinamento de conteúdos e, a família, responsável pela educação moral e religiosa. Dessa forma, a presença familiar na vida escolar do aluno é um indicador de bons resultados acadêmicos, já que previne problemas comportamentais, previne faltas às aulas, abandono escolar e motiva a entrada do aluno no ensino superior (SARAIVA; WAGNER, 2013).

Por outro lado, os mesmos autores também defendem que a escola tende a culpabilizar os pais pelo fracasso escolar dos alunos, principalmente quando a família não possui a estrutura tradicional (pai, mãe e filhos) e os que não participam da vida escolar das crianças. Por fim, a família visita a escola quando o filho possui problemas de comportamento – do qual a escola atribui a culpa aos pais – e as justificativas encontradas vão desde o desinteresse dos pais e desvalorização das tarefas escolares até a falta de regras em casa (SARAIVA; WAGNER, 2013).

As famílias, por outro lado, possuem diferentes justificativas para a sua não participação, como baixa autoestima, alienação, desconfiança, desvalorização da escola, sentimento de não pertencimento àquele ambiente (a escola é vista como um local de conhecimento, e isso pode inibir pais com grau de estudo mais baixo) ou a crença de que sua presença pode atrapalhar o rendimento e autonomia do filho. Outras justificativas mais banais, mas também compreensíveis, são ligados a aspectos financeiros, como o custo da locomoção até a escola e, depois, de volta para casa, e os horários restritos, que não se casam com seu horário de folga no trabalho para poderem participar ativamente da escola.

Portanto, apesar da participação da família na trajetória escolar dos alunos ser prevista em uma série de documentos e leis, e ausência ou afastamento da família poder acarretar em prejuízos, sim, para o desenvolvimento escolar da criança, esta falta pode ter diferentes origens da concepção de quem os pais não têm interesse no desempenho escolar do filho e estar fora do controle dos pais (SARAIVA; WAGNER, 2013).

Em relação à falta de confiança dos pais nos trabalhos da PI, queixas semelhantes foram encontradas por Leone (2011) e Umbellino e Ciríaco (2018), relatadas por professores que eram mais pressionados por serem iniciantes. Ao iniciarem a carreira, os professores possuem expectativas em relação ao novo trabalho, ao ambiente escolar, aos alunos, relacionamento com os pais e ao trabalho pedagógico. Entretanto, ao iniciarem, se deparam com o “choque de realidade” (VEENMAN, 1984, p. 143), já que suas expectativas não se concretizam e, ainda, passam por problemas profissionais que dificultam seu trabalho, como a desconfiança dos pais na sua capacidade docente.

Esta questão remete a uma outra, ligada à formação histórico-social do papel do professor que, por muitos anos, representou uma autoridade em sala de aula e fazia parte de um sistema hierárquico, dominado pelo docente e validado pelos pais, em que o professor sempre teve a responsabilidade de estabelecer as ações de seus alunos. Com as mudanças sociais, familiares e educacionais, além da ampliação do acesso às tecnologias e, conseqüentemente, às fontes de informação, as instituições escolares tiveram um de seus papéis, que era ensinar conteúdo, deslocado para a mediação entre o conhecimento e o aluno, tornando-o um sujeito que também é capaz de trazer e desenvolver conhecimento e modificando a estrutura hierárquica presente,

tornando a figura do professor como autoridade cada mais vez mais frágil (LEONE, 2011).

Dessa forma, uma das justificativas para o questionamento dos pais sobre o trabalho do professor pode ser esta mudança de papel. Além disso, o professor, assim como outros trabalhadores, enfrenta a desconfiança pela falta de experiência pois, afinal de contas, os pais estão entregando a educação de seus filhos a alguém que acabou de sair da universidade, assim como temos nossas ressalvas em médicos novatos, ou dentistas que ainda estão aprendendo a extrair dentes ou estão iniciando a carreira como cirurgiões.

Outra questão ligada ao relacionamento é em relação à gestão escolar e aos pares, já citado no tópico anterior e que também é recorrente nas queixas de professores iniciantes e visto como uma necessidade formativa que impacta o trabalho docente. Leone (2011) relata professores iniciantes que tiveram, como necessidade formativa, a falta de apoio e contato com colegas e gestores. Veenman (1984) também apontou o relacionamento com os colegas como uma das vinte e quatro necessidades formativas mais frequentes entre as pesquisas analisadas em seu estudo.

Passalacqua (2017) ressalta que essa dificuldade em se relacionar com outros docentes faz parte da etapa de sobrevivência e descoberta, característica da etapa inicial da carreira:

O desvendamento da profissão é suscetível a todos esses fatores. Somando-se a eles, os efeitos decorrentes da inexperiência e da complexidade da função pedagógica, há inevitavelmente o surgimento de necessidades que expressam a insegurança no exercício profissional” (PASSALACQUA, 2017, p. 151).

A formação inicial provê os estudantes e futuros professores com teorias e conteúdos úteis para a reflexão que deve ser feita a partir da prática escolar. Saberes práticos da docência somente são adquiridos com a própria prática, porém, devem também ser oferecidos durante os cursos de formação inicial para que a ponte teoria-prática seja realizada e a reflexão possa contribuir para a construção da identidade docente (PASSALACQUA, 2017).

Por outro lado, o início da profissão docente é marcado por um sentimento de solidão e isolamento, principalmente pela ausência (nem sempre, mas frequente) de apoio institucional, seja dos professores ou dos gestores escolares

(LIMA et al., 2007). Esta informação vai ao encontro do que pontua Brostolin (2013), ao afirmar que:

[...] a receptividade e o bom relacionamento da equipe são de suma importância para o desenvolvimento do trabalho do professor que inicia a carreira. A confiança e o estímulo necessários nesta fase inicial do exercício profissional deverão partir da coordenação e abranger todo o corpo docente da instituição. (BROSTOLIN, 2013, p. 50).

Entretanto, a autora também pontua que, em geral, professores iniciantes substituem as reflexões por suas inseguranças, o que os faz aguardar por orientações e decisões vindos dos outros professores e gestores e buscam por trocas de experiências, ao invés de procurarem formação continuada. Neste sentido, há a crítica em relação aos cursos de formação inicial, que têm foco em conteúdo, teoria e estágios que não estão próximos da realidade escolar.

Hong e Matsko (2019) chamam nossa atenção para a importância do contexto escolar para a efetividade da mentoria, principalmente por conta dos fatores que o envolvem, como a liderança escolar; o empoderamento dos professores, o tempo para colaboração, o desenvolvimento profissional e recursos. As autoras apontam que, quando professores atuam isolados e sem apoio da gestão escolar, tendem a abandonar mais rapidamente o seu trabalho. Além disso, a decisão de permanecer ou não na escola em que trabalham depende principalmente do clima escolar e da liderança.

Os dois últimos excertos destacados dizem respeito à M19 e à PI23. Esta última demonstra algumas dificuldades de relacionamento com seus alunos, principalmente quando sua prática está relacionada aos direitos e deveres do professor e dos estudantes. Expus dois trechos porque esta é uma necessidade percebida pela mentora que me chamou muito a atenção por ser algo recorrente no ambiente escolar: a rotulagem de alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), garante o direito, a igualdade, o acesso e a permanência na escola e à educação a todos os alunos de quatro a dezessete anos na educação infantil, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, além de outros direitos aos estudantes e também aos professores. Essa lei vai contra a postura da professora em se sentir prejudicada ou resistente a receber o aluno citado em sua sala de aula, sendo que todos possuem os mesmos direitos à escola e à educação.

Essa resistência mostrada pela professora nos leva à questão da rotulagem de alunos, citada acima, que é uma prática comum nas escolas e que pode, inclusive, levar ao fracasso escolar. Navarro et al. (2016) realizaram uma pesquisa sobre a colaboração da escola ao fracasso escolar do aluno e, entre seus dados, identificaram professores que se queixam tanto de alunos com dificuldades de aprendizagem quanto alunos com problemas de comportamento. Apesar da pesquisa ser focada no primeiro grupo, os autores consideram que o fracasso escolar está ligado à rotulagem de alunos e ocorre porque “[...] são resultados de uma visão míope da escola que não leva em consideração o ambiente sócio histórico e econômico em que vive a criança, situações relevantes no processo de ensino e aprendizagem [...]” (NAVARRO et al., 2016, p. 46).

Em relação às ações tomadas pelos mentores para tentar sanar essas necessidades formativas, uma série de atividades foram realizadas. A PI3 estava com dificuldades em relação aos alunos (disciplina e agrupamentos produtivos) e com questões relacionadas ao currículo (planejamento). Porém, a mentora chegou à conclusão que a raiz dessas dificuldades se dava por conta de uma necessidade relacionada à escola: a rotina.

A partir disso, a M3 optou por fazer observações da sala de aula e do planejamento da PI3:

“Optei por observações e análises de atividades realizadas pela professora baseadas em planejamentos organizados para serem desenvolvidos na oficina de alfabetização e letramento com os diferentes anos/séries. Adotei a observação e análise para compreender de que forma a professora consolida sua prática cotidiana, se há respeito à pluralidade, a diversidade e as especificidades dos alunos, e como ela formava os grupos para trabalhar com os jogos e materiais concreto” – M3 sobre PI3 – Atividade 2.2 do Módulo 3.

Apesar disso, após as observações, a M3 optou por recomendar ações relacionadas às dificuldades com agrupamentos e indisciplina, apostando na aprendizagem sobre a rotina escolar a partir disso. Optei por trazer neste momento as ações de mentoria relacionadas a estas questões (e não nos tópicos próprios desses assuntos) justamente porque a mentora os relaciona com a dificuldade da rotina.

“Neste mesmo dia entrei na sala para observar as atividades desenvolvidas por ela. Assim que entrei percebi que os alunos estavam agrupados por categoria grupos de menino e grupos de meninas. Percebi que eles haviam formado os grupos de acordo com suas afinidades e que a professora não fez nenhuma intervenção. Logo após observar a aula da professora conversamos sobre a formação dos grupos e sobre a importância da formação criteriosa dos mesmos. Sugeri a PI3 planejar a atividade da próxima semana levando em consideração na hora de formar os grupos os saberes diferentes dos alunos.” – M3 sobre PI3 – Diário de Mentoria.

Sobre esta ação, a PI3 relatou aprendizado e compreensão a respeito dos agrupamentos:

“A indicação da leitura me ajudou muito, pois percebi que agrupava sem critérios que levassem a um resultado produtivo, sendo assim agrupava por afinidade ou simplesmente separava meninos e meninas visando conter a indisciplina. Agora o trabalho em grupo tem integrantes escolhidos de forma criteriosa de acordo com o nível de aprendizagem de cada um, através do diagnóstico realizado previamente.” – PI3 em relato presente no Diário de Mentoria da M3.

A M3 também constatou mudanças na prática da PI, o que, conseqüentemente, melhorou o seu desempenho e sua autoconfiança:

“A PI3 já percebeu que quando se trabalha em grupo, privilegia a discussão de estratégias para resolver questões e possibilitar o desenvolvimento do aluno sobre a linguagem. Percebeu também que cabe ao professor formar grupos produtivos e ajudar o aluno a construir um olhar atento para observar quais recursos e estratégias eles podem usar para resolver problemas e avançar na aprendizagem. Considero que os materiais sugeridos a ela, os encaminhamentos das discussões e as reflexões vêm possibilitando a ela entender melhor como os alunos aprendem e como aproveitar a heterogeneidade do grupo. Também a repensar e propor atividades mais interessantes e desafiadoras.” – M3 sobre a PI3 – Diário de Mentoria.

A M14 relatou a dificuldade trazida pela PI16 em se relacionar com os colegas de trabalho. Sobre isso, a mentora optou por “dar o peixe” ao conversar com sua PI e esclarecer pontos sobre a sua postura profissional:

“Conversamos diretamente sobre o assunto, pontuei fatos e falas que causaram desconforto nos outros professores e ela se mostrou consciente da situação e com desejo de mudança, porém, ainda oscila do afastamento à intervenção negativa com o grupo. Na verdade, ela tem uma forma meio abrupta de se dirigir aos colegas e acaba sendo mal interpretada, isso faz com que ela seja isolada e se isole. Apesar de ser adulta, percebe que precisa mudar esse jeito de ser, mas ainda não está acertando, porém se desculpa com o grupo e busca esclarecer quando ocorre mal-entendido.” – M14 sobre a PI16 – Diário de Mentoria.

Entretanto, parece que esta ação não foi muito assertiva, uma vez que a mentora relatou que a PI ainda se mantinha afastada do restante do grupo. A tutora do grupo da M14 fez a seguinte pergunta a ela: “Como tem sido a rotina da PI16 com as turmas que ela leciona no 7o e 8o ano Fundamental II? Ela já lhe adiantou alguma informação a respeito?”. Abaixo, segue parte da resposta:

“[...] Como pessoa, percebo que ela busca isolamento do grupo, não consegui identificar a causa, relaciona-se com alguns colegas, mas no geral, mantém uma certa distância.” – M14 sobre a PI16 – Diário de Mentoria.

Este é um bom exemplo para ressaltar que a mentoria nem sempre será a chave para a resolução de todos os problemas. Ela deve ser vista como uma importante ferramenta de apoio ao desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, porém, não deve ser encarada como o único recurso possível e disponível. Muitas vezes, ações de mentoria não serão assertivas e a/o mentor(a) deverá planejar outras atividades, praticando a tentativa e erro, sempre refletindo sobre a sua própria prática e experiência docente para auxiliar no desenvolvimento profissional do professor experiente.

Algumas necessidades relacionais foram encontradas: com as famílias, pais, alunos, pares. A M16 apontou dificuldades da PI18 no relacionamento com os

pais dos alunos. Semelhante a isso, a M4 também indicou dificuldades da PI4 em relação às famílias que se envolvem pouco na vida escolar dos filhos e isso acaba afetando o trabalho da professora, já que estava desenvolvendo um projeto entre escola e comunidade.

Os comentários sobre essas necessidades estão presentes por todo o diário de mentoria de ambas mentoras. Abaixo, segue uma reflexão da M16 sobre isso:

“O que posso trazer para orientar minhas PIs a respeito da interação com os familiares é que haja um maior contato possível, pois é importante ter uma boa relação para que auxilie no processo de ensino e aprendizagem, para que haja essa relação solicito que, sempre que der, a PI18 escreva na agenda de seus alunos algum bilhete falando sobre as atividades ou o algo legal que aconteceu, não somente utilizar agenda para informar a família pelo comportamento ruim de seus filhos e sim algo bom que ele faz.” – Mentora M16 sobre a PI18 – Diário de Mentoria.

No mesmo diário, a M16 relata que o relacionamento da PI18 com os pais dos alunos está mais saudável e fortalecido. Ela atribui esse progresso à realização de reuniões com as famílias e à melhora da comunicação entre elas e a escola:

*“[A PI18] Também quis enfatizar o quanto é importante a parceria escola-família; e fazendo uma análise do começo do ano até agora, o quanto evoluímos aqui na escola nesta relação. A cada dia questionamos os pais de um modo natural do quanto é fundamental participar do dia a dia, da evolução de seus filhos, das descobertas...Mas é perceptível que as reuniões com nossas conversas e com as palestras da psicóloga estão sendo de grande valia e fortalecendo vínculo com as famílias. **Houve um grande avanço em relação à professora com os pais, os mesmos estão mais presentes na vida escolar de seus filhos, esperamos que essa integração continue sendo efetivada.**”* – M18 sobre a PI16 – Diário de Mentoria (grifo da mentora).

“Constantemente os pais são chamados para reuniões na escola para que saibam sobre seus filhos, além disso, qualquer dia a escola está aberta para receber esses pais. Temos planejado todo bimestre a reunião com os pais e seguiremos com esse propósito, mas ainda encontramos dificuldades para que esses pais frequentem a escola. No entanto, conseguimos atingir a maioria dos pais. [...] Como já referimos no encontro anterior, sobre escrever bilhete na agenda e ter boa comunicação com os pais, [...] em nossa conversa mostrei o quanto se torna necessário que as professoras utilizem argumentos embasados em estudos.” - M18 sobre a PI16 – Diário de Mentoria.

Os encaminhamentos da M4 junto à PI4 são semelhantes, também destacando reuniões de pais e a comunicação com os mesmos:

“É importante as crianças se expressarem, mas penso que está havendo a falta de um limite, o qual não está tendo, o que está afetando a concentração e, em consequência, a realização das atividades. [Junto] A escola/PI/Comunidade, estamos tentando, através das reuniões bimestrais e, sempre que necessário, conversas, explicar a importância dos Pais na vida dos filhos e a melhora da concentração dos mesmos.” – M4 sobre a PI4 – Diário de Mentoria.

Nestes relatos é possível perceber que, em algumas situações, a ação entre a/o mentor e a/o PI nem sempre será suficiente e a escola enquanto unidade deverá ser envolvida. Assim, a escola promoveu palestras e reuniões com os pais não apenas para melhorar a relação dos mesmos com as professoras, mas, também, das famílias com a própria instituição escolar.

Outra demanda formativa relacionada à escola como instituição e, ao mesmo tempo, relacional, está vinculada com o reconhecimento da PI11 enquanto professora – já que seus pares a veem como recreacionista – e pelos pais dos alunos, que não possuem confiança em seu trabalho, já que é uma professora iniciante.

O M11 encontrou no diálogo um dos caminhos para esta questão, além de indicar leituras a respeito da ação do professor recreacionista na educação de tempo integral como munção para argumentos com os pares sobre sua visão e para repensar as suas práticas. A seguir, os relatos do M11:

“Assim, a angústia vivida pela PI com relação ao ser chamada de recreacionista e não de professora também está ligada à falta de orientação da SME. O que procurei passar para a PI por meio das leituras é que segundo a teoria adotada, as brincadeiras são muito importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Desta forma, ela poderia a partir dessa característica do período em que trabalha para realizar um trabalho que contribuísse para o desenvolvimento das crianças.” – M11 sobre PI11 – Diário de Mentoria.

“Já com relação aos professores e direção eu cheguei a compartilhar com ela que eu tive que ter paciência, pois é difícil para as pessoas sentirem confiança em alguém que está iniciando um trabalho. Basta olharmos para o mundo do trabalho como um todo. Nós mesmo quando vamos contratar um serviço queremos saber se o profissional tem experiência. E que essa só se adquire atuando e com o passar do tempo. E que na medida que ela fosse desenvolvendo um bom trabalho os demais colegas aos poucos iriam reconhecer seus trabalhos. Ela concordou com isso.” – M11 sobre PI11 – Diário de Mentoria.

“Tenho trabalho com leituras de textos de acordo com o desafio de minha PI. Por exemplo: ela reclamava de ser vista como recreacionista pelas professoras e direção da escola. Indiquei um texto sobre a história da educação infantil. Após leitura e discussão ela compreendeu que historicamente a educação infantil fora vista como espaço onde o brincar era um dos objetivos principais. Pelo que ela compartilhou, essa leitura a ajudou a compreender por que a viam desta forma. Ou seja, ainda é muito forte a visão da educação infantil como lugar somente do brincar. Lemos outros textos onde os autores destacam a importância de se utilizar da brincadeira como meio de aprendizagem e desenvolvimento. Para nos auxiliar, convidei uma colega especialista no assunto. Foi muito bom. A PI disse que foi muito importante pra ela.” – M11 sobre a PI11 – Atividade 3.4 do Módulo 3 (Fórum).

Em relação aos resultados observados a partir de suas intervenções, M11 diz:

“Acredito que ainda não é possível perceber a profundidade desse impacto, mas já é possível notar por meio das declarações da PI que, se não superou, ao menos diminuiu muito as angústias e dificuldades que estava enfrentando. Sobre o ser chamada de recreacionista, hoje ela compreende a origem dessa visão e que precisa ser superada na Educação Infantil. Na nossa última reunião compartilhou sobre uma aluna que lhe dava muito trabalho, mas que por meio de sua ação baseada em um dos textos que estudamos, a aluna melhorou muito e isso a deixa feliz. É claro que também fiquei.” – M11 sobre a PI11 – Diário de Mentoria.

A seguir, o depoimento da PI11 a respeito de sua participação no PFOM com professora iniciante:

“Enfim, ao fim do programa, me senti muito mais preparada para lidar com a rotina escolar e todos os dilemas que a cercam, além de me sentir mais segura para enfrentar pelos próximos anos, todos (ou quase todos) os desafios que a profissão professor exige e, como se sabe, não são poucos, nem são fáceis.” – PI11, no Diário de Mentoria do M11.

No questionário aplicado, a PI11 fala sobre suas aprendizagens com as orientações do mentor e a participação no Programa. Abaixo, segue parte da resposta da PI à questão: “Você acredita que as ações de mentoria tomadas pelo(a) sua(seu) mentor(a) lhe auxiliaram, de alguma maneira, a superar ou a minimizar suas necessidades e dificuldades? Se sim, quais ações você acredita que foram mais relevantes para o seu desenvolvimento? Justifique.”:

“O programa me ajudou muito a compreender a proposta e deu um norte para “como fazer” e hoje considero que aprendi muito. Recebo muitos elogios pelo trabalho desenvolvido, até pelas professoras mais antigas que no início duvidaram da minha capacidade.” – PI11 – Questionário.

Por fim, a última demanda trazida nesta categoria foi sobre a ética profissional, direitos e deveres dos alunos e dos professores, apontados pela M19 a respeito da PI23. A mentora também optou por dialogar com sua PI e, a partir da

conversa e da leitura da legislação, procurou discutir com a iniciante qual é o papel da escola e do professor na educação de um aluno:

“Hoje, dia 06 de agosto, tive uma conversa orientadora com a PI em relação aos direitos de aprendizagem dos alunos, para esclarecer o propósito de acompanhamento enquanto formadora, que está além da orientação pedagógica, abrange também a observação de desenvolvimento ético, estético e político do professor. Iniciei com a PI a leitura dos Artigos 12, 13 e 14 LDB 9394/96 que definem as obrigadoriedades de cada entidade para garantir a aprendizagem dos alunos. Lemos cada inciso dos artigos considerando o papel fundamental do profissional da educação, em especial o papel do professor [...]. O objetivo dessa leitura foi justamente pela postura da professora que considerei inadequada e pouco profissional, quando a ouvi “reclamar” porque havia recebido um aluno novo, porém já conhecido por todos da escola, como o “terrível”, pois já havia estudado ano passado na Unidade Escolar e havia dado muito trabalho para a professora, na época. Achei seus comentários desnecessários na frente dos alunos. [...] Expliquei-lhe o sentido de direito de cada artigo, para que ela entendesse que toda criança tem direito a educação, direito a aprender e que é obrigação do professor zelar por esta aprendizagem e que seja significativa para o aluno. Que este direito é expresso em legislação vigente e deve ser respeitado por todos.” – M19 sobre a PI23 – Diário de Mentoria.

Em seguida, a mentora relata qual foi a percepção da PI sobre a leitura realizada:

“A leitura, que aconteceu no momento do HAC (Horário de Atividade Coletiva), foi um momento muito produtivo. A professora gostou muito das orientações. Disse-me ter agora um olhar diferente, inclusive sobre algumas coisas que poderia discutir com a gestão escolar em relação ao projeto pedagógico da escola, que conhecia os artigos, mas que nunca havia prestado atenção de fato no sentido de cada um.” – M19 sobre a PI23 – Diário de Mentoria.

Com este relato é possível visualizar o fato de que a mentoria não pode dar conta apenas de questões relacionadas à prática da docência em si, mas, também, lidar com dilemas ético-profissionais que muitas vezes passam despercebidos pelos professores iniciantes, como o exemplo citado, em que a professora já possuía uma preconceção a respeito do aluno e estava resistente quando à sua atuação junto a ele. Lidar com questões pessoais dos professores também faz parte da atuação do mentor e é importante para o desenvolvimento profissional do iniciante, assim como para a sua aprendizagem da docência.

O próximo tópico de análises girará em torno das demais respostas ao questionário aplicado para explorar qual é a visão dos professores iniciantes sobre o processo de mentoria e suas contribuições ao desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência.

5.2 Análise das respostas ao questionário: a mentoria na visão dos professores iniciantes participantes

Esta pesquisa traz, como principal foco, o olhar sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes a partir do processo de mentoria para aprendizagem da docência. Para procurar responder as questões de pesquisa e chegar aos objetivos propostos, um questionário de onze questões abertas foi aplicado aos professores iniciantes participantes que aceitaram respondê-lo. As questões podem ser analisadas no Apêndice 4.

Os próximos itens consistem das análises realizadas sobre as respostas das PIs em torno de cinco temas explorados nas seguintes questões:

Quadro 11 – Categorias de questões do questionário.

Categoria	Questões
Visão dos professores iniciantes sobre o processo de mentoria	2; 3 e 8
Desdobramentos da mentoria e benefícios para o professor iniciante	4 e 9
Influência da relação mentor-iniciante no desenvolvimento profissional	6 e 7
Mudanças apontadas	5; 10 e 11

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir encontram-se as análises referentes às respostas.

5.2.1 Visão dos professores iniciantes sobre o processo de mentoria

A análise deste tema pretende trazer esclarecimentos a respeito de como as professoras iniciantes participantes veem seu próprio desenvolvimento profissional durante e depois do processo de mentoria, afinal de contas, eles são os principais agentes na aprendizagem da docência por meio deste acompanhamento.

Abaixo, encontram-se algumas das respostas obtidas à Questão 2, que perguntou se as professoras iniciantes acreditam que a mentoria lhes auxiliou de alguma forma a superar ou a minimizar suas necessidades e dificuldades e quais ações possibilitaram esse resultado:

“Sempre que levava as minhas dúvidas para a minha mentora, ela rapidamente me orientava com atividades ou experiências dela mesma que me ajudavam e muito no meu trabalho. Algumas atividades que eu havia selecionado para trabalhar individualmente, ela me orientava para fazer em duplas. Me orientava em novas estratégias, o que foi um ganho para mim.” – P18.

“Quando iniciei o Programa, a proposta pedagógica de [município] (baseada na Pedagogia Histórico-Crítica) tinha acabado de ser lançada. Ainda

existiam muitas dúvidas, até por parte de professoras especialistas e diretoras de como aplicá-la na prática. O programa me ajudou muito a compreender a proposta e deu um norte para “como fazer” e hoje considero que aprendi muito. Recebo muitos elogios pelo trabalho desenvolvido, até pelas professoras mais antigas que no início duvidaram da minha capacidade.” – PI11.

Em geral, as PIs relataram que as ações dos mentores contribuíram positivamente para seu desenvolvimento e aprendizagem, principalmente quando as orientações eram relacionadas à prática de sala de aula, “dando o peixe” em diversas situações, principalmente aquelas que envolviam o trabalho das professoras iniciantes juntos aos alunos, quais atividades realizar, quais mudanças fazer e como fazer.

As respostas a esta questão apontam que os mentores foram figuras importantes durante o período inicial que as PIs estavam vivenciando. Há constantes menções à experiência dos mentores como um fator positivo, principalmente quando as dúvidas eram relacionadas a orientações sobre a prática.

No quadro teórico, houve a discussão sobre “dar o peixe” ou “ensinar a pescar”, dois caminhos que os mentores podiam escolher para trabalhar com as PIs. Entretanto, essa escolha deve ser baseada em uma análise atenta de cada situação, lembrando que a mentoria é um processo de ensino e aprendizagem, em que a autonomia do professor iniciante deve ser desenvolvida. Dessa forma, “dar o peixe”, algumas vezes, pode não ser a melhor escolha. Uma possibilidade é o mentor alternar entre as duas opções, de forma que o professor iniciante tenha a chance de fazer suas próprias escolhas com base nos conselhos e experiência prévias dele mesmo e de seu mentor, assim envolvendo a reflexão sobre a prática no processo.

Entretanto, Hong e Matsko (2019, p. 7) apontam que estratégias “mão na massa”, ou seja, mostrar práticas docentes e como fazer, algumas vezes – mas, nem sempre - pode ser mais eficiente que abordagens indiretas, como o oferecimento de leituras, por exemplo, em que o professor recebe passivamente informações”. As autoras consideram que estas estratégias práticas providenciam oportunidades de aprendizagem, que elas definem como “engajamento com a prática docente” (HONG; MATSKO, 2019, p. 7), contribuem para a prática reflexiva dos professores iniciantes, permitem que eles tentem novas estratégias, façam perguntas e recebam *feedback*.

Como exemplo de estratégias “mão na massa”, podemos citar o acompanhamento do mentor em uma aula pelo professor iniciante, para que o mentor possa ser observado, ou então, orientar diretamente o que o professor iniciante deve fazer em determinadas situações, porém, sempre cuidando para que essa não seja uma ação mecânica e, sim, permeada de reflexão e significação. No caso de uma mentoria via educação a distância, o mentor pode adotar a gravação de algumas de suas aulas para que o professor iniciante assista, ou pedir para que o professor iniciante visite a sala de um colega mais experiente e assista uma de suas aulas, sempre fazendo reflexões sobre aquilo que está observando, seus objetivos e dúvidas, levando estas anotações para as sessões de mentoria.

Nesse sentido, as autoras apontam a forma como os mentores engajam os professores iniciantes na aprendizagem da docência como sendo um dos três fatores da qualidade da mentoria. Esse fator se mostra importante porque:

[...] professores que possuem o senso de serem capazes de afetar os alunos com uma melhor prática instrucional são mais satisfeitos com sua profissão e local de trabalho, e mostram grande relutância em abandoná-los. (HONG; MATSKO, 2019, p. 8 – tradução nossa).

Os outros dois fatores que mostram a qualidade da mentoria são a quantidade e frequência de interações entre mentor e professor iniciante e o conteúdo trabalhado na mentoria. A quantidade e frequência podem variar desde um único encontro até diversas oportunidades de interação entre mentores e professores iniciantes, como reuniões, observações de aula, *feedbacks*, etc. Já o conteúdo trabalhado na mentoria significa quais tópicos são explorados nas interações entre as díades, podendo versar entre apoio e suporte moral ou emocional e orientações sobre a prática.

Ao mesmo tempo, em geral, as PIs ressaltam que a confiança que desenvolveram nos mentores foi essencial para que o trabalho de mentoria as auxiliasse. É possível ver essa relação entre a experiência docente dos mentores como uma das causas da confiança criada pelas PIs, uma vez que recebem apoio profissional de alguém que já vivenciou as mesmas situações no início de carreira e já lidou com situações diversas ao longo da docência. Isso pode ser constatado pelos relatos que contam como a PI levou suas ideias de atividades à mentora e a mesma

sugeriu que fizesse de forma diferente, o que, pelo conteúdo dos relatos, sempre resultava em ganhos e êxitos por parte das PIs.

A confiança é uma das características essenciais na relação mentor-professor iniciante, já que o aprendiz necessariamente terá que se sentir à vontade para compartilhar sentimentos, frustrações, dificuldades e dúvidas a alguém com quem não possui vínculo. Criar a confiança não é uma tarefa fácil para os mentores, demanda cautela, dedicação, paciência e preocupação por parte deles com alguém com o qual também não havia vínculos previamente.

Em seguida, a Questão 3, que questionou sobre a visão das professoras iniciantes sobre a relevância da mentoria para um professor em início de carreira, obteve algumas respostas como:

“Realmente acredito essencial. Cada escola tem uma forma diferente de trabalhar e, honestamente, as teorias que vemos no curso de Pedagogia não são suficientes para nos preparar para o trabalho prático. Quando chegamos na escola, aprendemos na prática, no dia a dia, e uma orientação nesse momento é muito importante, principalmente no caso da mentoria que acompanha nosso trabalho de perto.” – P12.

“Grande relevância, pois realmente saímos da graduação com “uma mão na frente e a outra atrás”, e não sabemos como nos comportar frente a uma sala de aula, ainda mais eu que sou uma pessoa muito ansiosa, agitada e preocupada com minha prática. Realizei uma disciplina agora como aluna de mestrado chamada “Formação de Professores” e estudamos muito sobre essa falta de “supervisão”, essa falta de acompanhamento que possuímos quando saímos da universidade e isso pouco ou nada é discutido entre os professores.” – P118.

Em mais de uma resposta surgiu a temática da insuficiência da teoria aprendida na formação inicial para a prática da sala de aula, como mencionado pela P118. Como já mencionado anteriormente, os cursos de formação inicial, apesar de serem extremamente necessários para a formação crítica de professores e para o aporte de conteúdo necessário para a docência, não são suficientes para munir o professor com práticas de sala de aula. Além disso, propõem a formação de professores que constroem o conhecimento por meio da pesquisa, o que também não

tem se mostrado muito efetivo, uma vez que as pesquisas realizadas dificilmente possuem ponte com a prática docente (SOCZEK; ROMANOWSKI, 2013).

A questão não é que a formação inicial seja desnecessária, pelo contrário, ela é essencial, porém, o modelo de formação atual deve ser repensado objetivando-se o desenvolvimento da prática docente para melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

Algumas das dificuldades enfrentadas pelas PIs e relatadas no questionário mostram que elas passaram pela etapa de sobrevivência descrita por Huberman (1992), principalmente pela expectativa criada na graduação e a realidade vivida na docência.

Um apontamento feito por mais de uma PI também diz respeito ao apoio emocional oferecido pelos mentores, diminuindo, assim, a ansiedade e sendo um ouvinte para dúvidas, angústias e dilemas. Papi (2018) ressalta a necessidade do apoio pedagógico, afetivo e cognitivo a professores em início de carreira, já que os sentimentos experimentados pelas PIs são comuns nesta etapa inicial. Esse assunto será mais bem discutido nos próximos tópicos.

E, a seguir, respostas sobre a Questão 8, “Na sua atuação hoje, você ainda sente que possui necessidades formativas, carências ou deficiências? Se sim, quais? Acredita que essas dificuldades possam ser minimizadas se você ainda tivesse o acompanhamento de um mentor?”:

“Como o professor está sempre em processo de formação, sempre restará dúvidas e a necessidade de compartilhar. Acredito que seria muito interessante ter o Mentor acompanhando. Achei que o tempo foi curto para o tanto de coisas que se tem para explorar sobre educação. Acredito que um tempo bom, seria no mínimo 2 anos para poder abordar uma quantidade significativa de assuntos.” – PI11.

“Acredito que sempre nós como professores encaramos essa...não diria deficiência e, sim, esses desafios, pois atuo com a mesma faixa etária já há três anos e percebo a imensa diferença de uma sala para outra, de uma criança para a outra, de uma família para a outra, então nós professores somos eternos “mutantes” que temos que nos adaptar a cada situação, a cada ano e a cada turminha. Não vejo isso

como algo ruim e sim como algo muito bom, pois com isso temos sempre que estar buscado, nos informando e acima de tudo estudar sempre. Acredito que sim, com o acompanhamento seria bem legal, mas hoje já consigo me desenvolver e encaro qualquer sala de aula quando me chamam para substituir a falta de uma professora.”
– PI18.

De forma geral, todas as PIs que responderam o questionário apontaram o processo de mentoria como um fator que contribuiu positivamente para seu desenvolvimento profissional e minimização das necessidades formativas encontradas.

Como mencionado anteriormente, a mentoria não é a chave para sanar todas as necessidades formativas dos professores iniciantes. Deve ser vista, sim, como uma ferramenta relevante no processo de superação ou minimização, mas, dificilmente será suficiente para todas as questões. Dessa forma, assim como mencionado pela PI11 na Questão 8, o professor está em constante formação, o que coloca a aprendizagem contínua como uma das ferramentas para o desenvolvimento docente.

Spooner-Lane (2016) aponta que a mentoria deve ser parte de programas de indução escolares, porém, ressalta que os resultados desse processo são difíceis de serem diagnosticados sozinhos no desenvolvimento do professor. A autora também diz que outras ferramentas, além do acompanhamento por um mentor, devem ser colocadas à disposição dos professores iniciantes na tentativa de dar o maior suporte possível ao seu desenvolvimento, como outros colegas e gestores para socialização e trocas de experiência.

Por fim, quando perguntadas sobre a necessidade de acompanhamento no momento em que responderam o questionário, a maioria das respostas concordou com a necessidade, principalmente por conta dos novatos se depararem com novas turmas a cada ano, o que representa alunos de perfis diferentes dos alunos anteriores, novas deficiências, novas questões, enfim, novos desafios que não foram trabalhados ao longo do período de supervisão.

O principal apontamento responsável pelo desejo de continuidade da mentoria foi a respeito da presença de alunos de inclusão, que sempre representam desafios. Papi (2018) também encontrou esses dados em seu estudo e concorda que

a formação inicial, além de apresentar todas as questões já citadas anteriormente, também não qualifica o professor para trabalhar com necessidades especiais em sala de aula, o que o limita em sua prática e acaba gerando frustrações não apenas ao professor, mas aos alunos, gestão e famílias.

Poucas declararam que não veem necessidade da continuidade, já que encontraram nos colegas e na gestão escolar o apoio que necessitam quando se encontram frente a situações com as quais não sabem lidar.

Nesse sentido, Kidd, Brown e Fitzallen (2015) pontuam que mentores e outros colegas professores são figuras importantes na construção da confiança dos iniciantes por meio de observações, *feedback* construtivo e suporte para auxiliá-los a lidar com dificuldades que possam surgir.

Este é um aspecto positivo do desenvolvimento do professor: a socialização profissional também faz parte da construção da identidade docente, já que este processo possibilita a troca de experiências e reflexões sobre as mesmas (DUBAR, 1992).

5.2.2 Desdobramentos da mentoria e benefícios para o professor iniciante

Assim como foram trazidas as ações de mentoria realizadas sobre as necessidades formativas, neste tópico, procuro mostrar e analisar, pelo olhar dos professores iniciantes, como as ações auxiliaram na superação ou minimização das dificuldades.

A Questão 4 questionou as PIs a respeito dos maiores aprendizados ao longo do processo de mentoria. Abaixo, encontram-se algumas das respostas:

“Penso que a maior dificuldade é de transferir o conhecimento teórico para a prática, tendo que lidar com os imprevistos e as adversidades que aparecem todos os dias. Com a mentoria aprendi que as experiências e a prática ao longo do tempo facilitarão o trabalho e darão cada vez mais segurança, abrindo espaço para novas ideias e estratégias.” – P117

“Aprendi sim, pois a mentora tem experiência, já viveu e passou tudo que o professor em início de carreira está passando, ela nos compreende. O que mais

aprendi, foi estabelecer um foco uma meta, pois no início pensamos muitas coisas e queremos fazer todas de uma vez e isso não é possível pois, ao tentar fazer tudo ao mesmo tempo essas não sairão bem-feitas e ficaremos ainda mais frustradas. A mentora com sua experiência detecta o problema principal da sala e estabelece atividades dirigidas, objetivas, coisa que como disse até fazia, mas não do modo correto.” – PI22

Em geral, as PIs se referiram às suas necessidades formativas como aquelas que afetavam sua prática docente em sala de aula, como identificação das necessidades dos alunos, elaboração de atividades, controle de indisciplina, lidar com as famílias, elaborar o planejamento, transformar o conteúdo teórico em prática, etc.

Entre as categorias de necessidades formativas diagnosticadas pelos mentores nas professoras iniciantes (relacionadas aos alunos, ao currículo, ao professor e à escola como organização), apenas duas são destacadas nas respostas dos professores iniciantes: relacionadas aos alunos e ao currículo. Enquanto isso, além das necessidades apontadas pelas PIs, as mentoras identificaram outras necessidades que vão além das paredes de sala de aula, principalmente ao que diz respeito à autoconfiança dos professores, seus relacionamentos profissionais com os pares e gestão, a insegurança frente ao período inicial. Essas informações podem sugerir que, na concepção das PIs, necessidades formativas estão relacionadas apenas ao “saber ensinar”, deixando de considerar as outras categorias quando refletem sobre esse assunto.

Por esse motivo, concordo com Marcelo García (1999) quando propõe que o diagnóstico de necessidades formativas deve partir daquilo que o professor iniciante aponta, porém, também é necessário que outras ferramentas sejam empregadas para que a análise das necessidades seja mais assertiva. O autor destaca a observação da prática docente como a principal ferramenta, uma vez que permite diagnosticar necessidades observadas e não percebidas pelos professores iniciantes:

[...] Já anteriormente descrevemos o modelo baseado na observação e supervisão. Este modelo pode ser útil quando se deseja identificar necessidades da prática, necessidades observadas, não percebidas. A ênfase recai, assim, na atuação profissional dos docentes. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 201)

O autor também traz para a discussão a questão “de quem é a responsabilidade de diagnosticar as necessidades?” e faz entender que tanto professores iniciantes quanto mentores e/ou supervisores de cursos de formação continuada devem participar do processo, justamente por conta dessas necessidades não percebidas. Sendo assim, o ciclo de mentoria deve envolver professores iniciantes, mas, também, contar com profissionais experientes que possam fazer investigações sobre a prática docente através das observações.

As respostas das PIs para esta questão demonstram que, na sua visão, as dificuldades com as diferentes necessidades dos alunos (inclusive alunos de inclusão, já citados antes), a forma de identificá-las e a indisciplina eram seu maior desafio e, para elas, estes deveriam ser os focos do processo de mentoria.

Esta questão vai ao encontro do que já foi discutido na seção anterior, a respeito das necessidades relacionadas aos alunos e sua relação com a idealização da profissão docente feita pelo professor iniciante enquanto aluno de graduação. Leone (2011, p. 196) encontrou apontamentos semelhantes e acredita que as representações do “aluno ideal” se chocam com os “alunos reais” – ou seja, uma releitura do choque de realidade definido por Veenman (1984) –, resultando em frustrações ao professor iniciante.

Porém, também é possível analisar este fato sob o olhar de Wang, Odell e Schwille (2016), que explicam que o professor iniciante assume responsabilidades semelhantes aos professores experientes quando ingressam na carreira, ao mesmo tempo que devem aprender a ser professores, tendo, assim, pouco tempo para seu aprendizado e desenvolvimento. Dessa forma, se deparam com desafios para os quais não foram preparados pelos cursos de formação inicial, que possuem currículos padronizados de ensino teórico, o que difere da real cultura existente nas escolas.

Ao serem perguntadas se ainda utilizam os aprendizados provenientes da mentoria, as PIs responderam positivamente:

“Sim, procuro utilizar as atividades e estratégias que me foram passadas, continuo utilizando um caderno de registro com tudo anotado sobre cada aluno, seu desenvolvimento e suas maiores dificuldades, continuo fazendo trabalhos em grupo ou duplas, atividades diferenciadas para alunos que necessitam.” – PI8.

“Sim, aprendi que a calma é primordial. Não me assusto e não me causa indignação quando entro em uma sala (4 ou 5 anos) e existe 1, 2 ou até mais crianças que não estão alfabetizadas.” – P119.

Todas as PIs apontaram práticas significativas que os mentores realizaram e aprendizados provenientes do processo de mentoria e que, até hoje, fazem parte de sua forma de serem professoras.

Na Questão 9 e em outras questões do questionário, como a Questão 6, dois tipos de respostas surgiram: as que ressaltam o apoio emocional recebido e as que destacam o apoio à prática. Essas respostas mostram o caráter de pluralidade das finalidades da mentoria, o que é apoiado por Villani (2002), que descreve quatro tipos de apoio que o mentor pode oferecer ao professor iniciante: com apoio emocional e motivação; providenciando informações sobre a rotina escolar, regras da comunidade e da escola, que são assuntos que não são explorados nos livros; fornecendo informações válidas e construtivas sobre os alunos, sua diversidade, culturas, dificuldades, facilidades, etc., sempre evitando rotulagens; e oferecendo apoio profissional e pedagógico, estimulando a reflexão sobre a prática docente que pode beneficiar tanto o professor quanto o mentor.

Villani (2002) ainda ressalta que muitos dos que permanecem na profissão docente após os dois primeiros anos de exercício declaram que um mentor ou um colega mais experiente o auxiliou dando apoio emocional e motivação.

Nesse sentido, Achinstein e Davis (2014) consideram dois papéis para os mentores. O primeiro é como apoio socioemocional, em que auxiliam os professores iniciantes a lidarem com o período de transição e com o choque de realidade. Neste papel, os mentores auxiliam com suporte emocional e aconselhamento. O segundo papel é como apoio na socialização e funções de carreira, em que o foco é conduzir os iniciantes nos procedimentos organizacionais e profissionais, normas e regras escolares e da comunidade, sempre focando aspectos técnicos do ensino.

Em contrapartida, Hong e Matsko (2019) indicam que o apoio moral é mais enfatizado em processos de mentoria, mas que, na verdade, professores iniciantes necessitam mais de apoio em assuntos como gestão de sala de aula e planejamento. O apoio moral é visto como necessário, pois contribui com o

desenvolvimento de autoconfiança e com o enfrentamento do estresse, porém, não é suficiente para transformar a postura e a prática dos professores.

Nesse sentido, Stanulis e Bell (2017) apontam que professores iniciantes tendem a focar seus pensamentos e preocupações nas dificuldades cotidianas – como exemplo a PI5 –, como a organização da sala de aula, a trabalhar com as documentações e preenchimento de relatórios, a comunicação com os pais e gestores, atendimento aos alunos e planejamento de novas aulas, o que os deixa desiludidos sobre o trabalho docente. Os mentores, então, podem se atentar a estas preocupações e, logo no início do ano, fornecerem exemplos de sua própria prática e informando-os sobre as rotinas escolares, que são dois aspectos importantes de serem trabalhados para construir a confiança necessária para o trabalho mais complexo de mentoria que será realizada no restante do ano.

Os benefícios podem ser tão sólidos que a mentoria pode reduzir o abandono da carreira docente por parte dos professores iniciantes, como ressaltam Kidd, Brown e Fitzallen (2015). Porém, os autores também destacam algumas características dos programas de indução, como chamam, para que tal efeito ocorra: ser pessoal e profissionalmente gratificante; fornecer aprendizagem profissional como foco; e providenciar suporte de professores mentores. São esses três fatores que contribuem para a permanência dos professores iniciantes na carreira.

5.2.3 Influência da relação mentor-iniciante no desenvolvimento profissional

Neste tema, o objetivo é explorar de que forma a relação mantida na díade mentor-professora iniciante contribuiu (positiva ou negativamente) para o desenvolvimento da PI, assim como os aspectos deste relacionamento que favoreceram o processo de mentoria.

A seguir estão dois tipos de respostas que se destacam para a Questão 6, que solicitou às professoras iniciantes que descrevessem seu relacionamento com os mentores e se isso contribuiu positiva ou negativamente para o processo de mentoria:

“A mentora é dedicada, mas não é uma ouvinte, encontrei dificuldades em conversar, em ser ouvida, embora seja bem acessível, manter um diálogo pedagógico às vezes é complicado.” – PI5

“A minha mentora me deixava muito à vontade ao tirar as minhas dúvidas, não fazia nenhum tipo de julgamento e sim me tranquilizava quando achava necessário, foi muito agradável, pois ela sempre me respeitou, principalmente com minha falta de experiência e me encorajou a buscar novos conhecimentos.” – PI10

E, assim, a Questão 7 questionou se as professoras iniciantes ainda mantinham contato com os mentores e com qual frequência isso ocorria:

“Infelizmente ela não é mais coordenadora na escola onde trabalho. E trabalhamos em período contrário, mas ano passado (2017) ela ficou em minha sala por um semestre me ajudando com um aluno com necessidades especiais, como ele ainda não tem um diagnóstico, a prefeitura não disponibiliza um cuidador, então ela ficava comigo três vezes por semana e mais uma vez me ajudou demais, mais uma vez aprendi muito vendo como trabalhava. Infelizmente esse ano vamos nos encontrar somente em reuniões específicas. Mas nos tornamos boas amigas.” – PI2

“Não tenho mais contato diário com minha mentora, pois trabalhamos em unidades escolares diferentes.” – PI16

“Sim, para conversarmos sobre cursos, sobre atribuições de aula, provas, tudo que seja relacionado a nossa profissão, vaga de emprego e planos. Mandamos mensagens pelo menos uma vez ao mês, ela sempre está me informando de situações escolares.” – PI18

Entende-se ser necessário ambas questões serem analisadas juntas. Entre as PIs que responderam ao questionário, apenas a PI5 criticou a postura de sua mentora em relação à escuta ativa. Villani (2002) aponta algumas habilidades que o mentor deve ter para orientar um professor iniciante, entre elas encontra-se saber

ouvir, além de sinceridade, entusiasmo, competência para ensinar, ser confiável, entre outras.

Entretanto, não saber ouvir não quer dizer que a mentora não cumpriu o seu papel. Porém, é possível sugerir, a partir desta informação, que ela ainda se encontrava em formação e ainda não havia desenvolvido esta característica, já que o mentor, ao ingressar nesse novo papel, também encontra-se em uma posição de iniciante, que está construindo sua identidade e aprendendo sobre suas funções (GOBATO, 2014).

Com exceção da PI5, todas as outras avaliaram positivamente o relacionamento com os mentores por meio de expressões como: disposta a ajudar; compreensiva; dedicada; colaborativa; respeitosa; encorajadora; companheira; maravilhosa; incrível; atenciosa; educada; simpática; prestativo; atento.

Além disso, nas respostas em geral, é possível observar que as PIs apontam as três dimensões existentes nas relação mentor-professor iniciante indicados por Shwartz e Dori (2016): afetiva (apontada mais nas questões 6 e 7), profissional e técnica. A dimensão afetiva é considerada porque apontam respostas sobre amizade, motivação e suporte emocional, assim como críticas e desapontamentos, como a queixa da PI5. É importante ressaltar que os aspectos afetivos podem ser indicados tanto pelos mentores quanto pelas PIs.

Em relação aos aspectos afetivos, o relacionamento nas díades, frequentemente, foi apontado como uma parceria, algumas vezes se desenvolveram amizades, outras despertaram carinho. O aspecto emocional envolvido entre as díades é relevante no desenvolvimento da aprendizagem, principalmente em uma relação como a de mentores e professores iniciantes, uma vez que o contexto é em um período em que fragilidades são expostas e é necessário cuidado e atenção para serem tratadas e auxiliadas na superação ou minimização, além do cuidado ser necessário para despertar a confiança, essencial no processo de mentoria.

A dimensão técnica é aquela que envolve tarefas burocráticas e que não envolvem atividades pedagógicas relacionadas ao ensinar, como preencher relatórios e fichas de HTPP.

A dimensão profissional inclui questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, manejo de sala de aula, planejamento, e outros aspectos que envolvem a prática docente propriamente dita.

Kemmis et al. (2014) relatam três tipos de mentoria encontradas em três diferentes países: Austrália, Suíça e Finlândia. O primeiro deles, mentoria de supervisão, não se aplica à realidade brasileira por ser específica entre mentores e professores iniciantes que estão estudando para serem aprovados em seu período probatório.

O segundo tipo é a mentoria como suporte, o que mais se aproxima da mentoria exercida pelos mentores do PFOM e as professores iniciantes, que é um processo de desenvolvimento profissional no qual mentorados desenvolvem suas práticas profissionais por meio da experiência, assistência ou observação, reflexão e orientação do mentor. Neste tipo de mentoria, é esperado que os mentores auxiliem os professores iniciantes a se ajustarem ao o novo papel docente, ao contexto escolar a à profissão, focando no bem-estar, no desenvolvimento profissional e no manejo de sala de aula, assim como agir como um conselheiro para os iniciantes (KEMMIS et al., 2014), o que relaciona-se com a importância do relacionamento entre mentor e PI.

O terceiro tipo relatado pelos pesquisadores é a mentoria como um desenvolvimento colaborativo, que se assemelha parcialmente ao modelo praticado nesta pesquisa, já que o mentor promove discussões e encontros entre os professores iniciantes, que constroem seu conhecimento coletivamente por meio de trocas de práticas, resolução de problemas em grupo e realização de reflexões sobre a prática. No caso do PFOM, as discussões em grupo ocorriam entre os mentores, dentro dos fóruns de discussão do AVA, porém, as professoras iniciantes não tiveram nenhum tipo de contato entre si. Sua troca de experiência, construção do conhecimento e reflexão sobre a prática eram realizados junto ao mentor, contribuindo para o desenvolvimento profissional de ambos, podendo ser considerado colaborativo.

Além disso, entre as onze professoras iniciantes respondentes, seis afirmaram que mantêm o contato com suas mentoras e mentor de diversas formas: na própria escola em que trabalham; em reuniões da SME; via *WhatsApp* ou outros aplicativos de mensagens. Entre as que afirmaram que ainda mantêm contato, a maioria ressaltou que ainda conta com o auxílio para dúvidas, angústias e incertezas.

5.2.4 Mudanças sugeridas

As professoras iniciantes, como importantes agentes no PFOM, possuem voz relevante no apontamento de mudanças necessárias no programa e no acompanhamento dos mentores. Para isso, em três questões foi possível coletar sugestões de melhorias: 5, 10 e 11.

A Questão 5 pergunta sobre coisas que as professoras iniciantes não aprenderam com a mentoria:

“Coisas técnicas como: organização de cadernos de produção de texto, produção de fichas para HTPP, preenchimento de fichas diversas que são importantes para o desenvolvimento do trabalho. Coisas que aprendi com ‘a vida’”. – PI8.

“Acredito que poderíamos ter nos aprofundado mais nos temas e ter estudado mais autores e leis. Ne entanto como o programa é muito curto, não houve tempo hábil para isso.” – PI11.

“Talvez a duração poderia ter sido maior, para que as práticas pudessem ser analisadas em momentos críticos, como passar ou reprovar? E agora?” – PI19.

“Penso que, tudo que aprendi foi válido, todas as minhas dúvidas e aflições foram esclarecidas e trabalhadas naquele momento e com aqueles alunos. Não tinha parado para pensar no assunto, mas ao refletir não tem nada que tivesse que aprender mais, não porque sei tudo agora, (longe disso), mas porque para aquela ocasião as questões foram sanadas.” – PI22.

A questão 10 solicitou que as professoras iniciantes, como agentes participantes do processo, apontassem sugestões de melhorias que podem ser realizadas no acompanhamento de professores iniciantes por mentores:

“O curso pode ser compartilhado em HTPC nas escolas com outros colegas, ter mais espaço e tempo para diálogos pedagógicos.” – PI5.

“Acredito que o maior impasse seja a falta de tempo livre para as conversas, era difícil achar um horário para conversar com tranquilidade, nem sempre quando eu estava em HTPP a diretora estava com tempo livre para conversarmos. Se tivesse um horário específico para trocar experiências acredito que os resultados seriam melhores ainda.” – P18.

“O Programa foi muito completo como um todo. No entanto, mudaria a questão do tempo, que como dito anteriormente, foi muito pouco para tanta coisa a ser abordada. Também deveria ser estendido a mais professores, pois algumas amigas se interessaram, mas não puderam participar.” – P111.

“Acredito que os mentores da UFSCAR²⁵ poderiam interagir um pouco mais nas reuniões.” – P119.

“Uma sugestão: que o mentor ao menos uma vez durante o Programa, venha a escola onde o professor está trabalhando e assista uma aula para poder auxiliá-lo, dizendo os pontos positivos e os negativos e que o pode ser melhorado.” – P122.

E, por fim, algumas respostas à questão 11, “Caso você tenha comentários a respeito de sua participação no processo de mentoria, fique à vontade para realizá-los.”:

“Gostei muito, faria novamente se houvesse oportunidade.” – P15

“Recebi auxílio no momento que mais precisei sobre as indisciplinas em sala de aula, foi um aprendizado de muita importância para mim.” – P17.

“Só tenho a agradecer a oportunidade de participar desse projeto, que auxiliou e me auxilia até hoje. Esse projeto além de ajudar na formação acadêmica enquanto professora, me aproximou da minha diretora (mentora), me trazendo maior

²⁵ Aqui, considerar as tutoras do PFOM.

liberdade de questionamento nas minhas dúvidas e de relação pessoal dentro da escola.” – PI8.

“Gostei de ter participado do Programa e ter uma mentora para me acompanhar, ajudar e acalmar nesse início de carreira, foi muito bom e válido.” – PI22.

Entre as sugestões recebidas, a com maior frequência foi a ampliação do tempo de mentoria e acompanhamento pelo mentor. Essa sugestão faz sentido, uma vez que, em pesquisas sobre programas de mentoria, professores que foram acompanhados por, no mínimo, dois anos, mostraram melhores resultados em seu desenvolvimento quando comparados com professores que foram acompanhados por um período de tempo menor (SPOONER-LANE, 2016).

Em relação às interações entre mentores e professores iniciantes, Spooner-Lane (2016) afirma que, além da disponibilidade e acessibilidade do mentor, a componente frequência também é relevante para a efetividade de programas de mentoria. Este também é um dos principais aspectos da efetividade da mentoria, apontados por Hong e Matsko (2019), ao ressaltarem que professores iniciantes acompanhados por mentores com maior quantidade de tempo disponível para a mentoria são capazes de ter melhores resultados com o aprendizado de seus alunos. Os encontros frequentes também podem contribuir com o desenvolvimento da relação de confiança. Apesar de haver uma concordância a respeito de que a frequência deve variar de acordo com as necessidades dos professores iniciantes, as autoras atentam para o fato de que não há investigações sobre a frequência ótima das sessões de mentoria.

Foram sugestões interessantes da PI8, na questão 5, e da PI22 na Questão 10. Além de sugerir que programas de mentoria durem, no mínimo, dois anos, também é possível refletir sobre novos módulos que incluam atividades técnicas da docência, como preenchimento de cadernetas, como coletar informações da escola, como elaborar plano de aula, e outras “coisas que se aprende com a vida”, como a PI8 ressaltou.

A sugestão da PI22 também é válida, uma vez que a observação da sala de aula do PI pode ser uma importante ferramenta de mentoria e para diagnóstico de necessidades formativas e, inclusive, foi utilizada em diversos momentos pelos

mentores do PFOM. Para estimular esta prática, é possível sugerir atividades, ao longo dos novos programas de mentoria que forem desenvolvidos, que promovam a observação da sala de aula do(a) PI.

A partir da literatura, também surge a ideia de enriquecer as discussões criando um momento em que os professores iniciantes possam ter contato entre si e criar uma rede colaborativa de aprendizagem e troca de experiência entre os novatos, assim como troca de experiências sobre o processo de mentoria, como existe no contexto da Finlândia (KEMMIS et al., 2014)

Programas de mentoria devem ser focados no desenvolvimento do professor iniciante tanto pelas questões socioemocionais quanto pelas questões práticas do cotidiano da docência. Por isso, é importante que tanto mentores quanto professores iniciantes passem por períodos de reflexão sobre a prática e sobre a realidade para que possam, juntos, desenvolver-se.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explorado neste trabalho, o período inicial da carreira é permeado por sentimentos de frustração, solidão, ansiedade, medo, etc., por ser uma etapa da docência em que o professor recém-formado ingressa na sala de aula e choca-se ao perceber que a realidade é diferente daquilo que idealizou enquanto ainda era estudante (VONK, 1985; HUBERMAN, 1992). Também percebe-se que muitas coisas que aprendeu no curso de formação inicial pouco conversa com a sua prática, e que muito que seu cotidiano exige não foi aprendido na universidade (FERREIRA, 2014; ANDRÉ et al., 2017).

Dessa forma, ele experimenta os sentimentos relatados anteriormente, além de apresentar dificuldades e dilemas que são chamados de necessidades formativas, termo definido por Marcelo García (1999, p. 198) como “desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino”. E, uma informação importante para ser destacada aqui: as necessidades formativas são comuns à maioria dos professores, independente de formação, origem, local de trabalho etc.

Mesmo com as frustrações e os sentimentos negativos, muitas vezes, os professores permanecem na profissão, principalmente porque também experimentam o sentimento de satisfação, seja por assumir sua própria sala de aula e por fazer parte de uma classe trabalhadora e/ou por receber apoio de um colega de profissão mais experiente, que o auxilia em suas dificuldades, tornando este período menos ameaçador.

A este apoio profissional chamamos aqui de mentoria. O processo de mentoria é construído por uma série de fatores: profissionais experientes, com conhecimentos a respeito da prática docente e dos processos de ensino e aprendizagem; um período de acompanhamento com ferramentas que contribuem para o diagnóstico de necessidades formativas; a elaboração de um plano de ação para minimizar essas necessidades; além de paciência, engajamento, empatia, comprometimento e outros aspectos igualmente importantes, tanto por parte do mentor quanto pelo professor iniciante.

Hong e Matsko (2019) apontam três fatores que ditam a qualidade da mentoria e vão ao encontro das informações encontradas nesta investigação:

frequência das interações da díade mentor-professor iniciante; abrangência de conteúdo, ou seja, até onde o mentor vai com suas orientações e apoio; e quanto um mentor engaja o professor iniciante a aprender a ensinar.

Muitas pesquisas têm sido realizadas a respeito do processo de mentoria e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira, mas que, muitas vezes, focam em apenas um ou dois critérios do processo (HONG; MATSKO, 2019). Nessa direção, pesquisas a respeito das práticas de mentoria, elaboradas e sugeridas pelos mentores e seus efeitos na aprendizagem da docência dos iniciantes ainda se encontram em estágio inicial, principalmente no contexto educacional e acadêmico brasileiro.

A condução de um programa de formação de mentores pode oferecer uma diversidade de fatos e dados a respeito do desenvolvimento profissional e da aprendizagem da docência, além de demonstrar de que forma a teoria aprendida nos cursos de ensino superior pode ser colocada em prática na sala de aula, unindo a experiência de um mentor e a reflexão de um professor iniciante.

Dessa maneira, nesta tese, procurou-se analisar as ações de mentoria que podem ter contribuído com o possível desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no Programa de Formação *Online* de Mentores. A partir desta pesquisa, é possível sugerir práticas de mentoria, inspiradas na experiência de professores mentores, que possuem uma longa jornada percorrida na educação e que podem ser de extrema valia para o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira.

Para ser possível chegar a este objetivo, outros específicos foram estabelecidos. O primeiro deles era descrever as principais necessidades formativas identificadas dos professores iniciantes e de que maneira foram trabalhadas pelos mentores. O segundo era caracterizar as dificuldades e dilemas típicos do início da carreira docente dos participantes.

As PIs apresentaram uma série de necessidades formativas que já fizeram parte do trabalho dos mentores. Assim, as necessidades formativas das PIs foram classificadas em quatro categorias: relacionadas aos alunos; relacionadas ao currículo; relacionadas ao professor; e relacionadas à escola como instituição.

Entre essas, a categoria com maior representação foi a primeira, necessidades relativas aos alunos, principalmente por conta de sua heterogeneidade,

indisciplina e problemas de aprendizagem, fatores que fazem parte do cotidiano do professor, que não recebe preparo suficiente na formação inicial para lidar com eles.

Esta informação é condizente com um dado trazido por Wong e Matsko (2019), que enfatizam a necessidade de professores relacionada ao manejo de sala como a principal demanda nos processos de mentoria, explicando que ações diretas, em que o mentor possibilita a prática e mostra como fazer são mais relevantes do que ações indiretas, em que oferece leituras ou reflexões.

Ambos tipos de ensino possuem vantagens e limitações. O ensino mais instrumental, ou seja, direcionado para a melhoria direta da prática docente tem, como ponto positivo, a mudança pontual e instantânea das ações. Por outro lado, a falta de reflexão sobre a prática pode tornar esta mudança uma ação robotizada, ou seja, sem sentido para o professor, podendo reproduzi-la sem necessariamente compreendê-la.

Já o ensino reflexivo, como o próprio nome diz, oferece reflexão sobre a prática docente, possibilitando ao professor compreender suas ações, seus erros e acertos, contextualizando e ressignificando sua prática. Porém, a mudança não é instantânea, podendo levar um período de tempo superior àquele que o professor dispõe.

Entre as dificuldades com a heterogeneidade dos alunos, surgiu a temática da inclusão de crianças com necessidades especiais, um assunto que, muitas vezes, não é dominado pelos mentores, o que mostra que, mesmo sendo profissionais experientes, nem sempre serão a chave para a resposta de todas as dúvidas e necessidades dos professores iniciantes. Este fato nos sugere que os mentores também necessitam passar por constante formação, uma vez que a profissão docente está permeada de novos desafios a cada dia e também pelo fato de estarem atuando numa atividade de formação de outros professores.

O terceiro objetivo específico era analisar de que maneira essas necessidades formativas foram trabalhadas e se foram superadas ou minimizadas pelos professores iniciantes durante o período de acompanhamento pelos mentores e de que maneira o Programa de Formação de Mentores auxiliou nesse processo. As práticas de mentoria podem ser classificadas em duas categorias: para diagnóstico e para desenvolvimento. As práticas para diagnóstico são as ações realizadas pelos mentores para identificar quais são as necessidades e demandas formativas apresentadas pelas professoras iniciantes e quais devem ser priorizadas. Algumas

das ferramentas adotadas foram: questionário, observação de aula, análise do semanário, análise das atividades dos alunos, conversa com a PI, entre outras.

Já as práticas de mentoria para desenvolvimento são as ações planejadas e realizadas para sanar ou minimizar as necessidades diagnosticadas. Alguns exemplos podem ser citados, como: oferecer leituras, compartilhar experiências; oferecer exemplos; auxiliar em reflexões, entre outras.

Por fim, o quarto objetivo era identificar e analisar aspectos do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes promovidos pelo processo de mentoria do Programa de Formação *Online* de Mentores.

Muitas vezes, as práticas de mentoria conduzem o iniciante pelas mãos, “dando o peixe”, ao invés de “ensiná-lo a pescar”, como foi frequentemente discutido em nosso grupo de pesquisa ao longo do Programa. Porém, foi possível perceber que ambas as linhas de orientação são válidas e promovem importantes reflexões, que contribuem para a aprendizagem da docência, apesar de Hong e Matsko (2019) concordarem que a primeira linha é mais eficaz no sentido de produzir efeitos positivos no desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência.

Nos resultados obtidos, a concordância com a eficácia da mentoria foi unânime entre as professoras iniciantes participantes. Foi possível constatar que as PIs se beneficiaram principalmente quando as práticas de mentoria eram orientações direta sobre como fazer.

Em geral, na pesquisa como um todo, diversas vezes é apontada a insuficiência dos cursos de formação inicial em dar conta de todos os aspectos da profissão docente, principalmente aqueles que dizem respeito à prática de sala de aula. Somando-se a isso ainda é possível perceber certo silenciamento nas políticas públicas no que se diz respeito à formação continuada de professores e o apoio profissional no início da carreira docente, apesar de já existirem pesquisas suficientes que demonstram a relevância deste tipo de acompanhamento.

Aqui fica a sugestão para a possível mudança nos currículos dos cursos de formação de professores, para que foquem mais nas práticas docentes, na observação de sala de aula, no compartilhamento de experiências e na prática reflexiva como uma forma de tentar diminuir a distância entre prática e teoria. Os resultados desta pesquisa trazem um apanhado das principais demandas formativas que os professores iniciantes enfrentam. Ora, por que não tratar essas questões logo

na formação inicial, para que os professores recém-formados possam chegar à sala de aula, ao menos, cientes das dificuldades que vão encontrar e quais estratégias podem utilizar para superá-los ou minimizá-los.

Um exemplo de ação para a formação inicial de professores é a disciplina optativa que o curso de graduação em Pedagogia da UFSCar ofereceu em 2017, chamada “Profissão docente: primeiros passos”. Nesta disciplina, que foi ofertada na modalidade híbrida (com aulas presenciais semanais e atividades virtuais), os alunos acompanharam a trajetória do professor Chico, que era recém-formado e estava em sua primeira experiência docente. O professor Chico passou por diversos desafios em seu primeiro ano e esses desafios foram a pauta das discussões ao longo da disciplina.

Também sugere-se a criação de políticas públicas federais que incentivem o acompanhamento de professores inexperientes por profissionais com maior tempo de experiência, como: incentivo financeiro para estados promoverem este tipo de formação; programas de formação para professores-mentores, programas de indução para professores de escolas de todos os segmentos de ensino, desde educação infantil até ensino médio. Este trabalho pode auxiliar e orientar a criação de políticas deste tipo, uma vez que traz as principais práticas de mentoria e a relevância acadêmica necessária para sua justificativa.

Outra constatação é a respeito da necessidade do processo de mentoria por períodos superiores a um ano, por conta da heterogeneidade entre os alunos de turmas diferentes. Sugiro a duração de dois anos para um programa de mentoria eficiente.

A pesquisa demonstrou que a mentoria é uma ferramenta válida na formação continuada de professores iniciantes, assim como indica práticas que foram realizadas pelos mentores juntos às PIs e que podem servir de sugestão para outros mentores e/ou iniciantes. Um acompanhamento por um profissional mais experiente é importante para a aprendizagem da docência de professores em início de carreira, principalmente por conta dos aspectos desta ação: o suporte emocional e pedagógico tornam a aprendizagem da docência e o período inicial da carreira menos penoso e solitário, oferecendo alternativas aos sentimentos característicos desta etapa e instrumentalizando o professor iniciante com um leque de práticas pedagógicas que podem auxiliar em sua atuação docente e no processo de ensino.

Ao se elaborar um programa de mentoria, aspectos aqui ressaltados podem e devem ser levados em conta, tendo em vista melhorias nos processos de desenvolvimento profissional docente e no ensino dos alunos, que é o principal objetivo da melhoria educacional. Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de profissionais experientes formados para exercerem o papel de mentores, que possuem conhecimento sobre os processos de ensino de adultos, o processo de ensinar a ensinar e o domínio de habilidades relacionadas ao ensino de alunos, gestão de sala de aula, conteúdo, e outros que estão relacionados à sala de aula.

O foco no apoio emocional e pedagógico deve atender às necessidades dos professores iniciantes, configurando a mentoria como uma importante ferramenta de desenvolvimento profissional docente e como uma alternativa aos dilemas característicos desta etapa da carreira.

Em contrapartida, é importante mencionar um aspecto importante e pouco abordado na literatura sobre a mentoria, que é a disponibilidade de professores experientes que se encaixam no perfil de mentores e que tenham disponibilidade para tal: disponibilidade de tempo, disponibilidade emocional e disposição para encarar tal desafio.

Também trago para este espaço a discussão sobre a diversidade das ofertas formativas e a institucionalidade (MARCELO, VAILLANT, 2009). Em questão da diversidade de ofertas formativas, é relevante a existência de diversos tipos de formação, seja para professores ou para outros profissionais, uma vez que as necessidades de cada um são individuais. No caso de programas de mentoria, outros modelos podem e devem ser desenvolvidos, visto que os estilos de aprendizagem, as demandas, crenças, ideias, valores e experiências de cada um são únicas, apesar de possuírem muitas características comuns ao universo de professores. A eficiência de um modelo não pode ser medida de acordo com sua metodologia, mas sim se ele oportuniza aprendizado e desenvolvimento profissional aos mentores e mentorados.

Sobre o princípio da institucionalidade, de acordo com Marcelo e Vaillant (2009), é importante a criação de espaços de formação institucionais. Em muitos dos programas de formação destacados nesta pesquisa, percebe-se a institucionalidade presente na existência de políticas públicas que incentivam e apoiam os professores principiantes e aqueles em formação. No caso dos programas de formação de mentores da UFSCar, que também foram detalhados neste trabalho, há um

compromisso da instituição de ensino superior e de agências de fomento (neste caso, do CNPq) com a realização de iniciativas de mentoria. Este é um aspecto importante, pois o desenvolvimento profissional docente está ligado ao desenvolvimento organizativo das instituições formadoras e precisa ser reconhecido, prestigiado, promovido e incentivado por elas. O compromisso das instituições com recursos humanos, materiais e organizacionais que concretizem espaços formativos é fundamental.

Por fim, a pesquisa científica também tem o dever de apontar questões que ainda não foram respondidas como sugestão para pesquisas futuras. A primeira sugestão que ofereço aqui é a respeito das necessidades formativas de mentores e como as mesmas podem ser trabalhadas, uma vez que mentores são professores experientes em formação para uma função de formadores. Identificar as necessidades formativas que podem surgir nesta etapa e como enfrentá-las pode nortear mudanças em programas de mentoria, focando no melhor processo de ensino com os professores iniciantes.

A segunda sugestão está relacionada ao desenvolvimento de um programa de mentoria destinado a professores que têm, como principal demanda formativa, o trabalho com alunos de inclusão. Esta é uma das necessidades mais comuns entre professores em início de carreira, assim como em professores experientes também. Um processo de mentoria neste contexto seria relevante no sentido de verificar melhores práticas e formação para atuação do professor com alunos que possuem alguma deficiência.

Por último, sugere-se o aprofundamento de estudos relacionados ao desenvolvimento de competências gerais em professores iniciantes e de que forma a não existência das mesmas pode afetar o desenvolvimento e atuação do professor. Entre as competências que podem ser investigadas, cita-se: resiliência, pensamento crítico, resolução de problemas, liderança, planejamento, entre outras.

A mentoria é um processo que pode auxiliar o desenvolvimento profissional tanto de professores iniciantes quanto mentores. Diagnóstico, planejamento e parceria são ingredientes de uma relação de aprendizagem mútua e que pode se tornar uma importante ferramenta para a melhoria do cenário educacional. Espero que este trabalho tenha contribuído para esta questão e para o conhecimento na área de formação de professores.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHINSTEIN, B.; DAVIS, E. The subject of mentoring: towards a knowledge and practice base for content-focused mentoring of new teachers. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 22, n. 2, p. 104-126, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2014.902560>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ALMARSHAD, Y. Training needs for the professional development of social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf in light of modern teaching trends: a field study. **Journal of Education and Learning**, v. 6, n. 2, p. 171-186, 2017.

ANDRÉ, M. A. D. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 22 nov. 2018.

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G. C.; MARTINS, F. P.; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017.

BARBOSA, S. H. P. B.; FERNANDES, M. C. S. G. A teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 6-19, jan./abr. 2018.

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSCA, 2002.

BORGES, F. V. A. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades**. 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BURKE, P. J. et al. The teacher career cycle: model development and research report. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN RESEARCH ASSOCIATION, S/N, 1987, Washington, DC. **Proceedings...**Washington: S/E. 1987. p. 1-58.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>. Acesso em 20 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Tecnologias Educacionais 2008**. Brasília, 2009. 152 p.

BROK, P.; WUBBELS, T.; TARTWIJK, J. Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 23, n. 8, p. 1-15, 2017.

BROSTOLIN, M. R.; OLIVEIRA, E. A. C. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013.

CARPIM, L. Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo. In: FERREIRA, J. L. (ORG.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. p. 73-85.

CHASSOT, C. S.; SILVA, R. A. N. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica. **Psicologia e Sociedade**, v. 30, p. 1-12, 2018.

COLE, L.; KNOWLES, J. G.; Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Orgs.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UFTPR Editora, 2016. p. 63-77.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n. 20, p. 75-99, jan./jul. 2009.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: TOMMASIELLO, M. G. C. et al. (Orgs.). **Didáticas e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e suposições**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012, p. 1-9. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf. Acesso em: 26 dez. 2018.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum**, v. 39, n. 1, p. 79-99, Jan-Mar., 2017.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: MILL, D.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EDUFSCar, 2014, p. 81-102.

FERREIRA, J. L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 33-49.

GAIKHORST, L.; BEISHUIZEN, J.; ROOSENBOOM, B.; VOLMAN, M. The challenges of beginning teachers in urban primary schools. **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 01, p. 46-61, 2017.

GALINDO, C. J. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, n. 1, p. 38-50, 2012.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: indicação das necessidades formativas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 55, p. 308-326, mai/ago 2017.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 55-72, jan/jun. 2015.

GOBATO, P. G. **Características da identidade do mentor em construção: Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar**. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GOBATO, P. G.; REALI, A. M. M. R. A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores da UFSCar-Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 133-157, 2017.

GOBATO, P. G.; REALI, A. M. M. R. Teachers Portal of UFSCar: A Brazilian experience of teacher education and online professional support. **Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT)**, v. 3, n. 1, p. 12-20, 2016.

GOKMENOGLU, T.; CLARK, C; M.; KIRAZ, E. Professional development needs of Turkish teachers in an era of National Reforms. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 41, n. 1, p. 113-125, 2016.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: sentidos e formas de uso. Parede, Portugal: Príncipia, 2006.

GUIMARÃES, A. L. B. Como obra aberta: do constituir-se professor na formação inicial. **RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 3, p. 478-500, 2016.

HONG, Y.; MATSKO, K. K. Looking inside and outside mentoring: effects on new teacher's organizational commitment. **American Educational Research Journal**, v. 20, n. 10, p. 1-40, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KEMMIS, S.; HEIKKINEN, H. L. T.; FRANSSON, G.; ASPFORS, J.; EDWARD-GROVES, C. Mentoring of new teachers as a contested practice: supervision, support and collaborative serl-developement. **Teaching and Teacher Education**, v. 43, p. 154-164, 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2015.

KIDD, L.; BROWN, N.; FITZALLEN, N. Beginning teacher's perception of their induction into the teaching profession. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 154-173, 2015.

LEITE, T. O programa de formação dos mentores: concepção e planeamento. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 459-480, jul./ set. 2012.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas de professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 349 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, p. 85-98, 2004.

LIMA, E. F. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LIMA, E. F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

MALHEIRO, C. P. L. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no Programa de Formação Online de Mentores**. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MARCATO, D. C. B. de S. O professor iniciante e a inclusão escolar: apontamentos e desafios. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Anais[...]**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 21479-21493.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latino América. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**, 29., 2006, Caxambú.

MARTINS, F. P.; LUCAS, M.; MIRANDOLA, C. S. Formação de professoras alfabetizadoras: estratégias formativas na aprendizagem da docência. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2017. p. 97-120.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação Online de Mentores**. 2018. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MASSETTO, D. C. **Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MAZON, C. C. X.; LEITE, L. P. O mal-estar docente em gestores escolares. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 65, n. 2, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?frbrVersion=3&script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000200011&lng=en&tlng=en. Acesso em 23 dez. 2019.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professores iniciantes**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Inserção profissional de professores iniciantes: elementos para pensar o processo de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M.

F.; OLIVEIRA, O. S. **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UFTPR Editora, 2016. p. 161-177.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Santa Maria, **Educação**, v.29, n.2, p.33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. Desenvolvimento profissional da docência: analisando as experiências de ensino e aprendizagem. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.1, n.4, mar. 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MOIR, E; BARLIN, D.; GLESS, J.; MILES, J. Mentor Professional Development. In: _____. **New Teacher Mentoring: Hopes and Promise for Improving Teacher Effectiveness**. Cambridge: Harvard Education Press, 2009.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORENO, G. L. **A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas situações de ensino da cidade de Londrina**. 2012. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP: São Paulo, 2012.

NAVARRO, L. et al. A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. **Journal of Research in Special Education Needs**, v. 16, n. S1, p. 46-50, 2016.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO-SP, 2007.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ORTH, M. A.; FUET, F. S. O.; OTTE, J.; NEVES, M. F. Ambientes virtuais de aprendizagem e formação continuada de professores na modalidade a distância. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 46-58, jan./abr. 2013.

PAPI, S. O. G. Desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na educação especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-770, abr. jun. 2018.

PARO, V. H. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escola. In: ALMEIDA, L. C.; PINO, I. R.; PINTO, J. M. de R.;

GOUVEIA, A. B. (Org.). **IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: políticas de responsabilização; regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Campinas-SP: Cedes, 2013, v. 1 [livro eletrônico]. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/10/o-professor-como-trabalhador.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Programa de Pós-Graduação em educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara, SP, 2017.

RAMALHO, B. L.; NÚÑES, I. B. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, n. 40, n. 26, p. 69-96, 2011.

REALI, A. M. M. R. Portal dos Professores da UFSCar: bases teórico-metodológicas, programas, desafios e perspectivas. **Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 75-84, abril/2011.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01, 2014.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, jan./Abr. 2008.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

REIS, S. R.; BATTINI, O. Reflexões sobre aspectos da Formação de Professores a distância. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 17, n. 2, p. 17-35, 2014.

REIS, P. R.; GONÇALVES, T. N. R.; MESQUITA, L. Avaliação do período probatório de professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 525-546, jul./set. 2012.

RIBEIRO, L. A. M.; GASQUE, K. C. G. D. Letramento informacional e midiático para professores do século XXI. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 203-221, mai./ago. 2015.

RIBEIRO, R. A. **Introdução à EaD**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício:** contribuições de um programa online. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RODRIGUES, M. C. C.; DOMINGUES, I. M. C. S.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Portal dos professores da Universidade Federal de São Carlos/Brasil: “Formação-Investigação” sobre a prática pedagógica dos professores no Brasil. **Interações**, n. 27, p. 139-160, 2013.

ROLDÃO, M. D.; LEITE, T. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos profissionais mentores. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.76, p.481-502, jul./set. 2012.

ROLDÃO, M. do C.; REIS, P.; COSTA, N. Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação**, v. 20, n. 76, p. 547-554, jul./set. 2012.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago do Chile. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=195. Acesso em: 24 nov. 2018.

SANTOS, F. F. F. **Informática e Educação:** formação de professores e políticas públicas. 2011. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO: Rio de Janeiro, RJ, 2011.

SANTOS, S. Aprendizagem da docência e formação inicial: relações entre saberes. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 11, 2013, Curitiba.

SANTOS, S. **Processos formativos reflexivos:** contribuições para o desenvolvimento profissional de professores. 2008. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP, 2008.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação Família-Escola sob ótica de professores e pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, out./ dez. 2013.

SCHATZ-OPPENHEIMER, O.; DVIR, N. From ugly duckling to swan: stories of novice teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 37, p. 140-149, 2014.

SILVA, I. A.; REALI, A. M. M. R. Contribuições de um programa de educação a distância sobre educação inclusiva para a formação continuada do professor em início de carreira. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.15, n.2, p.285-296, 2012.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2. p. 4-14, 1986.

SHWARTZ, G.; DORI, Y. J. Looking through the eyes of mentors and novice teachers: perceptions regarding mentoring experiences. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 228, p. 149-153, 2016.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (Eds.). **Teacher's lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985. p. 67-70.

SILVA, V. F.; FREITAS, M. S. Necessidades formativas de docentes da educação básica: análise de um curso de formação continuada em centro de ciências. **Intrumento: Revista de Estudos, Pesquisa e Educação**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, jan./jun. 2016.

SOCZEK, D.; ROMANOWSKI, J. P. Professor iniciante: os processos de formação continuada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013. Curitiba, Paraná. **Anais...2013**.

SOUSA, C. P. Desafios da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 739-756, 2017.

SPOONER-LANE, R. Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. **Professional Development in Education**, v. 13, n. 31, p. 1-21, 2016.

STANULIS, R. R.; BELL, J. Beginning teachers improve with attentive and targeted mentoring. **Kappa Delta Pi Record**, v. 53, n. 2, p. 59-65, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2017.1299543>. Acesso em 04 jan. 2020.

STOUGH, L. M.; MONTAGUE, M. L.; LANDMARK, L. J.; WILLIAMS-DIEHM, K. Persistent classroom management training needs of experienced teachers. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 15, n. 5, p. 36-48, 2015.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista Exitus**, v.1, n.1, p. 33-44, 2011.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: Magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, v. 3, p. 35-57, abr. 1998.

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. Mentores e professores iniciante em interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista CET – Contemporaneidade, Educação e Tecnologia**, v. 01, n. 02, abril/2012.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor ter uma visão multifocal. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 33-44, Jul./ Dez. 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, jan./ dez. 2000.

UMBELLINO, M. M.; CIRÍACO, K. T. “Dores, dilemas e descobertas”: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 1, p. 399-425, jan./abril 2018.

UYAR, M. Y.; KARAKUS, F. Social studies teachers' in-service training needs towards project tasks: a comparative case study. **Universal Journal of Education research**, v. 5, n. 12, p. 2137-2148, 2017.

VAILLANT; D. ; MARCELO, C. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UFTPR, 2012. 242 p.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teachers: Models of Induction and Support**. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2002.

VONK, J. H. C. Problems of the beginning teacher. **European Journal of Teacher Education**, v. 6, n. 2, p. 133-150, 1983.

WANG, J.; ODELL, S. J.; SCHWILLE, S. A. Effects of teacher induction of beginning teachers' teaching: a critical review of the literature. **Journal of Teacher Education**, v. 59, n. 2, p. 132-152, Mar./Abr. 2008.

WARFALI, F. I. S.; YUSOFF, N. M. R. N. Classroom management: a study on the training needs of primary schools teachers. **International Education Studies**, v. 7, n. 13, p. 1-5, 2014.

8 ANEXOS

ANEXO A - Questionário de inscrição - mentoras

Identificação (questão aberta - campo obrigatório)

Nome completo:

E-mail:

Telefone residencial:

Celular:

Endereço:

Bairro:

Cidade:

Estado:

País:

Informações acadêmicas

Graduação

- IES:

- Curso:

- Início: ____ Fim: ____

Pós-graduação

lato sensu- Especialização em: _____

Duração:

IES:

stricto sensu: _____

IES:

Título:

Outro cursos de formação:

Duração:

IES:

presencial EaD

Informações profissionais

Atual

Nome da instituição escolar:

Número de identificação:

Cidade:

Estado:

País:

Início:

Cargo: Diretora

Coordenadora Pedagógica

Outros: _____

Nível de ensino:

Educação Infantil

() 0 a 3 anos ->: _____

() 3 a 6 anos-> : _____

Ensino Fundamental ->: _____

Experiência docente

- Em sala de aula

Tempo de exercício profissional como professora: _____

Nível de ensino: Educação Infantil -> : _____

Ensino Fundamental ->: _____

- Outras experiências profissionais

cargo:

nível de ensino:

duração:

instituição:

Experiência em formação docente

- cargo / função:
- número de professores atendidos:
- nível de ensino:
- propostas desenvolvidas:
- Programa (exemplo: Pró-infância; Profa; Letra e Vida):

Programa de Formação online de Mentoras

- Número de professores iniciantes a serem atendidos:
- Espaços de formação:
 HTPC Outros: _____
- Anuência dos superiores [termo em anexo]

- Uso de computador e internet:
 residencial - disponibilidade de horário:
 Outros lugares: _____ - horário:

- Conhecimentos sobre tecnologias digitais
 Pacote Microsoft Moodle Internet

- Motivações para participar do Programa (dissertativa - mínimo de 100 caracteres):

- Expectativas em relação à participação no Programa dissertativa - mínimo de 100 caracteres):

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “FORMAÇÃO ONLINE DE MENTORAS: BASE CONHECIMENTOS - IDENTIDADE PROFISSIONAL – PRÁTICAS ”, sob responsabilidade da pesquisadora prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

O objetivo deste estudo consiste em analisar o desenvolvimento profissional de professoras experientes durante um processo de formação (Programa Online de Formação de Mentoradas) para exercerem o papel de mentoradas e posteriormente em suas primeiras experiências de atuação. Serão investigadas: a configuração da base de conhecimento para o ensino ao longo do processo formativo e nas primeiras atuações como mentoradas; a construção pelas professoras experientes da identidade profissional de mentoradas e as práticas dessas profissionais, incluindo as dificuldades enfrentadas e estratégias de superação em seu trabalho de orientação e acompanhamento de professoras iniciantes, a partir de referências teórico metodológicas da epistemologia da prática profissional, da inquirição ou reflexão sobre a prática e da comunidade de aprendizagem. Mais especificamente, por meio de uma pesquisa– intervenção, busca-se compreender como se configuram os processos de aprendizagem profissional da docência de professoras experientes a partir das interações virtuais com a formadora da universidade ao longo do processo formativo proposto e no início de sua atuação como mentoradas; compreender os dilemas e dificuldades manifestos pelas mentoradas na orientação das professoras iniciantes; identificar os apoios requeridos pelas mentoradas para mitigar os problemas enfrentados pelas iniciantes; identificar os conhecimentos profissionais que as mentoradas expressam sobre seu trabalho de orientação e supervisão; compreender como constroem a identidade profissional de formadoras (mentoradas) a partir do processo formativo proposto.

Os benefícios aos participantes envolvem a percepção de que as interações entre universidade-escola e professores experientes-pesquisadores podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, bem como dos professores iniciantes que serão por eles acompanhados. Além disso, esperamos oferecer uma análise crítica sobre as reais contribuições e os possíveis limites de programa online

de formação e certificado de participação de 210h aos concluintes do Programa Online de Formação de Mentoradas.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: 1. Ser professora com mais de quinze anos de experiência docente; 2. Apresentar experiências de ensino diversificadas, em contextos variados, escolas ou sistemas de ensino; 3. Ter interesse em implementar em seus contextos escolares, Programas de Mentoria voltados para professores iniciantes; 4. Apresentar disponibilidade de realizar em média 4 (quatro) horas de atividades semanais ao longo da duração do Programa Online de Formação de Programa Online de Formação de Mentoradas.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer fase da pesquisa você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade de Ensino na qual você trabalha/estuda.

Sua participação consistirá em participar e realizar as atividades (virtuais e presenciais) propostas. Seu consentimento em participar poderá acarretar desconfortos de ordem psicológica e física derivados de sobrecarga de trabalho docente. Sua participação poderá trazer benefícios aos participantes ao resultar na percepção de que as interações entre universidade-escola e professores experientes-pesquisadora podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, bem como dos professores iniciantes que serão por eles acompanhados. Além disso, esperamos oferecer uma análise crítica sobre as reais contribuições e os possíveis limites de programa online de formação. No entanto, mesmo não prevendo riscos, se durante a realização das atividades previstas for identificado, pelo pesquisador, ou indicado, por você, algum tipo de desconforto, as mesmas poderão ser imediatamente interrompidas.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio dos registros dos participantes no ambiente virtual de aprendizagem, das atividades realizadas pelas participantes e registros da pesquisadora durante o processo de realização da mesma. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que nomes

fictícios serão adotados no momento da análise dos dados e apresentação dos resultados da pesquisa.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros, de artigos, capítulos de livros, livros e outras produções científicas.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, _____ de _____ de 2014.

Sujeito da pesquisa

Pesquisadora: Prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Departamento: Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSCar.

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235,

Telefone: (16) 3351-8356

E-mail: alinereali@gmail.com; alinereali@ufscar.br

ANEXO C – Respostas dos professores iniciantes ao questionário aplicado

Questões 1 a 4

Autora	1) O que te levou a aceitar o convite de sua mentora para participar do Programa de Formação Online de Mentores? Quais eram suas aflições, dúvidas, angústias e dilemas nessa fase? Dê exemplos.	2) Você acredita que as ações de mentoria tomadas pelo(a) sua(seu) mentor(a) lhe auxiliaram, de alguma maneira, a superar ou a minimizar suas necessidades e dificuldades? Se sim, quais ações você acredita que foram mais relevantes para o seu desenvolvimento? Justifique.	3) Como você vê a relevância da mentoria para um professor em início de carreira?	4) Pense mais uma vez nas suas necessidades formativas e nas dificuldades que você enfrentava no seu início de carreira. Você acredita que aprendeu algo com a mentoria? Quais foram seus maiores aprendizados durante este processo?
PI2	Era o primeiro ano que eu daria aula para fase 2 (pré escola). Sei da importância de um trabalho bem elaborado nesta etapa do aprendizado da educação infantil. As crianças têm que sair bem preparadas para os novos desafios que encontrarão no ensino Fundamental, então queria realizar um trabalho bem feito. Sabia que teria que me preparar e me informar, e ninguém melhor que uma das veteranas de minha escola para me ajudar nesse momento. O curso veio mesmo a calhar.	Me ajudou muito com certeza, me orientava e me acompanhava, mas ao mesmo tempo me dava liberdade para tomar as decisões que achava necessária para o melhor desenvolvimento de minha turminha.	Realmente acredito essencial. Cada escola tem uma forma diferente de trabalhar e honestamente as teorias que vemos no curso de Pedagogia não são suficientes para nos preparar para o trabalho prático. Quando chegamos na escola, aprendemos na prática, no dia a dia, e uma orientação nesse momento é muito importante, principalmente no caso da mentoria que acompanha nosso trabalho de perto.	Com certeza aprendi muito com minha mentora. Aprendi a observar melhor as necessidades de minha turma, a pesquisar as melhores atividades e formas lúdicas para desenvolvimento de todos.

PI5	A secretaria da educação incentiva a participação dos professores em formação continuada para pontuação de casa na escola, ter um certificado de uma instituição pública sempre é importante para o currículo do profissional, a dificuldade maior no ensino está nas séries iniciais por ser alfabetização em 2015 eu estava com uma sala do 2º ano e a preocupação de todo professor nesta fase é que seus alunos consigam ler com compreensão, interprete e escreva textos ou trechos de textos com sequência lógica, reconheça gêneros textuais e assim como, na matemática ler, interpretar fazer cálculos a partir de jogos e situações problema.	O apoio didático do coordenador é sempre importante, principalmente quando a realidade da sala de aula é bem diversificada e apresentam muitos alunos com dificuldades, orientar como proceder, como encaminhar e até mesmo como desenvolver atividades apropriadas.	A adaptação na escola, conhecer a clientela, atender ao projeto pedagógico, atender às expectativas da secretaria, da comunidade, manter disciplina em sala, uso de uma boa metodologia e práticas de ensino são bem sucedidas quando se encontra respaldo na mentora.	A dificuldade maior que vejo é conhecer o alunado, identificar aqueles com mais dificuldades, estudar as dificuldades e saná-las e orientar alunos com determinadas deficiências, síndromes estar preparado para ensinar alunos nesses quadros é sempre um desafio (um exemplo autismo)
PI7	Estava no início do meu trabalho, atuando em sala de aula, aceitei pela busca de novos saberes para minha formação. Minha maior dúvida era sobre a indisciplina escolar, necessitava de embasamento para conseguir sanar esta dificuldade.	Acredito que sim, pois a minha mentora acompanhou de perto meu trabalho e me auxiliou em tudo que foi necessário, foi um ano muito difícil e para uma profissional iniciante é complicado exercer um cargo com êxito sozinho. O apoio por parte da mentora em ampliar a satisfação de trabalho com êxito foi o norte para ter dado certo.	É de extrema importância para um professor de início de carreira ter a mentoria para conseguir desempenhar um excelente trabalho, deixa o processo discente mais eficiente.	No início de carreira, as minhas maiores dificuldades era lidar com a indisciplina, acreditava que não era o professor que devia lidar com esta situação e sim a família, e o caso só agravava. Após o estudo com a mentoria, consegui na época ter um suporte para conseguir diminuir e até zerar alguns casos críticos que se apresentava na minha sala de aula, por meio de estudo.

PI8	Quando cheguei na EMEB Hélia Pinholi, aceitei o convite de trabalhar com o 1º ano, porém sabia da responsabilidade em alfabetizar as crianças nessa faixa etária. As minhas experiências anteriores não eram com essa faixa etária. Havia lecionado no EJA, 4º ano e Educação Infantil (maternal). Mas queria muito essa experiência de trabalhar com alfabetização. Quando a minha diretora comentou sobre a possibilidade de participar do programa, nem pensei. Acreditei que poderia ser uma ajuda para me auxiliar nas minhas dificuldades.	Sempre que levava as minhas dúvidas para a minha mentora, ela rapidamente me orientava com atividades ou experiências dela mesma que me ajudavam e muito no meu trabalho. Algumas atividades que eu havia selecionado para trabalhar individualmente, ela me orientava para fazer em duplas. Me orientava em novas estratégias, o que foi um ganho para mim.	Eu vejo como oportunidade de melhorar a qualidade do seu trabalho tendo ao seu lado alguém com maior experiência e disposto a te auxiliar.	Sim, aprendi diversas estratégias de leitura, escrita, convívio social entre os alunos, convívio entre os profissionais da educação.
PI10	O que me motivou a participar do programa foi o interesse em aprender e o que abordar com uma turma de pré alfabetização, fase em que trabalhava na época do programa. Minhas dúvidas eram diversas, por exemplo, o que trabalhar para que os alunos atingissem os objetivos esperados, a didática a adotar para que eu fosse compreendida, senão por todos, mas para a grande maioria dos alunos e como fazê-los se interessar, já que eram alunos de 5/6 anos.	As ações da minha mentora me auxiliaram muito, pois ela era uma pessoa com grande experiência em alfabetização, portanto ela me passava tranquilidade e foi me orientando o que deveria abordar em determinado momento, de que forma, utilizando quais estratégias de ensino e principalmente me fazendo enxergar que o próprio aluno vai nortear o nosso trabalho a partir dos questionamentos que eles nos fazem.	A mentoria foi de grande importância na minha trajetória até aqui, pois com ela consegui perceber que a troca de experiência e o diálogo com os outros colegas de trabalho nos faz diminuir a ansiedade do início de carreira, que todos os profissionais passam por isso.	Aprendi muito, principalmente como avaliar o meu aluno no cotidiano e sentir as necessidades e particularidades de cada um.

PI11	Ao entrar na rede municipal de Bauru, como professora de educação infantil, tinha muitas dúvidas como por exemplo: Será que estou fazendo certo? Será que as crianças estão aprendendo algo? O que poderia fazer para melhorar etc. Também tinha muitas aflições, já que aqui em Bauru entramos como professora adjunta e depois de 3 anos ou mais nos tornamos especialistas. Por isso, existe um certo preconceito com as professoras adjuntas, parecendo até que não somos capazes ou boas o suficientes para estar ali. Devido a tantas angústias, vi no convite uma grande oportunidade para aprender e debater sobre tais questões.	Quando iniciei o Programa, a proposta pedagógica de Bauru (baseada na Pedagogia Histórico-Critica) tinha acabado de ser lançada. Ainda existiam muitas dúvidas, até por parte de professoras especialistas e diretoras de como aplicá-la na prática. O programa me ajudou muito a compreender a proposta e deu um norte para “como fazer” e hoje considero que aprendi muito. Recebo muitos elogios pelo trabalho desenvolvido, até pelas professoras mais antigas que no início duvidaram da minha capacidade.	Considero que fui muito agraciada por ter com quem dividir minhas dúvidas, angústias e dilemas, já que no início de carreira, tudo é muito novo e dificultoso.	Como dito anteriormente, a mentoria foi de extrema importância para meu início conflituoso de carreira. Estudamos autores, leis e a proposta na teoria e na prática. Ele ainda acompanhava minha preparação de semanário, e fez visita à escola.
PI16	A experiência da mentora em sala de aula foi o grande fator que contribuiu para minha participação do curso, pois ela ajudava com dicas muito interessantes. As maiores questões levantadas eram de acordo com as atividades adequadas aos alunos de acordo com o nível de aprendizagem de cada um, pois a turma era muito diversa em questão de alfabetização.	Minha mentora sempre me orientava quanto as atividades adequadas aos níveis de alfabetização. O acompanhamento de alguém com mais experiência é de grande valia, uma vez que a orientação e acompanhamento contribuem significativamente para crescimento do professor iniciante.	Orientações nunca são demais, ainda mais para pessoas em início de carreira, pois ainda não possui experiência suficiente.	O preparo de atividades adequadas ao nível de aprendizagem do aluno.

<p>PI17</p>	<p>A oportunidade de refletir sobre a minha prática e poder compartilhar minhas experiências. Minha maior aflição era a de não conseguir desenvolver estratégias que atingissem os diferentes alunos, numa mesma sala. Ex.: Propor uma atividade de números pares, sendo que alguns alunos sabiam contar mentalmente de 2 em 2 até 30, enquanto outros ainda não reconheciam todos os números de 0 a 9.</p>	<p>Sim! Algumas ações em que eram propostos momentos de trocas entre os alunos, com a supervisão do professor, fazendo com que os alunos mais avançados pudessem ajudar os alunos com dificuldades, sem desmotivá-los e dando maior oportunidades aos alunos com menos facilidade de alcançar o mesmo objetivo proposto. Isso era enriquecedor para os diferentes níveis.</p>	<p>Considero muito relevante, principalmente por acreditar que as trocas de experiências entres os profissionais são de grande valia. Ninguém é tão bom em tudo e só a teoria não é suficiente.</p>	<p>Penso que a maior dificuldade é de transferir o conhecimento teórico para a prática, tendo que lidar com os imprevistos e as adversidades que aparecem todos os dias. Com a mentoria aprendi que as experiências e a prática ao longo do tempo facilitarão o trabalho e darão cada vez mais segurança, abrindo espaço para novas ideias e estratégias.</p>
--------------------	---	---	---	---

<p>PI18</p>	<p>O motivo que me levou a aceitar o convite da mentora para ingressar no Programa de Formação Online de Mentores se deu pelo fato inicialmente de gostar muito de estudar e em um segundo momento pelas aflições, angústias e desafios que eu enfrentava no momento que acabava de sair de uma graduação. Nos na condição de graduandos temos nossos inúmeros estágios obrigatórios que a universidade nos submete: Gestão na Educação Infantil, Sala de aula na Educação Infantil, Gestão no Ensino Fundamental, Observação em Sala de aula no Ensino Fundamental, Atuação em Sala de Aula no Ensino Fundamental, Gestão no Ensino Médio, entre outros. Mesmo que com esses inúmeros estágios percebi que em muitas das minhas observações eu aprendi o que NÃO fazer em sala de aula quando professora, realmente defendo muito a formação continuada e em serviço desses profissionais, já que muitas práticas estão bem ultrapassadas e não acompanharam essa nova geração. Com muita teoria da graduação me senti muito frustrada e perdida em relação a minha prática, acredito que teríamos que ter uma supervisão após nossa formação, pois saímos com muita teoria e pouca prática o que senti muito essa necessidade de pertencimento. Com isso, a mentoria foi me acalentando e me dando subsídios para minha atuação em quanto professora e que toda aquela teoria que eu possui até então fez muito sentido em minha prática. Eu tinha medo de encarar uma sala de aula, muitas vezes fui chamada</p>	<p>Eu acredito que tenha me ajuda sim, encarei essa mentoria como uma supervisão após a graduação que estava “ganhando”. A mentora me dava forças para minha prática como professora. As ações estavam no simples ato de nos encontrarmos e colocar em pauta minha rotina, a partir de então estabelecíamos metas para serem alcançadas durante a semana, planejávamos atividades, planejávamos situações e o semanário que é um hábito meu até hoje.</p>	<p>Grande relevância, pois realmente saímos da graduação com “uma mão na frente e a outra atrás”, e não sabemos como nos comportar frente a uma sala de aula, ainda mais eu que sou uma pessoa muito ansiosa, agitada e preocupada com minha prática. Realizei uma disciplina agora como aluna de mestrado chamada “Formação de Professores” e estudamos muito sobre essa falta de “supervisão”, essa falta de acompanhamento que possuímos quando saímos da universidade e isso pouco ou nada é discutido entre os professores.</p>	<p>Sim, aprendi muito com o programa, tinha dificuldade em conversar com os pais quando algo dava errado, por exemplo, quando uma criança mordida a outra típico da idade em que trabalho, eu era bem “fraca” para conversar com os pais, acredito que um pouco com a pressão da escola também. Hoje eu tenho argumentos bem estabelecidos quando vou conversar com os pais. Quando fui realizar minha primeira reunião coletiva de pais, eu praticamente tremia, não sabia como montar minha prática, tinha medo das perguntas que me fariam, hoje tudo mudou. Tenho muita satisfação com minha profissão e hoje mal vejo a hora de marcar minha reunião para poder compartilhar com os pais tudo que contribui para a formação de seus filhos. Acredito que eu tinha vergonha até dos meus próprios alunos, não sabia como cantar com eles, como dançar, como desenvolver as atividades, como montar essas atividades, e pra minha alegria em 2017 desenvolvi um projeto com meus alunos sobre “sentimentos”, pois também estudo sobre o desenvolvimento moral da infância e da adolescência e esse projeto foi o escolhido entre 20 projetos da escola de educação infantil que eu trabalho e isso foi muito gratificante.</p>
--------------------	---	---	--	---

<p>para substituir e sempre procurava alguma desculpa para não entrar em sala de aula, até que no ano de 2016 assumi uma sala de maternal I (crianças de 2-3 anos) e fui internalizando que de fato eu sou uma professora.</p>			
--	--	--	--

PI19	Resolvi participar, pois quando comecei a dar aula peguei uma sala muito difícil, e o curso de pedagogia não contemplava essas minhas indagações, apesar de ter feito em uma universidade pública. Ex: Eu achava inadmissível estar dando aula em uma sala de 5º ano e ter pelo menos uns 8 que não estavam alfabetizados e ainda com nenhum diagnóstico. Me sentia muito mal, pois não sabia se ministrava o conteúdo do 5º ou ajudava na alfabetização. Atrelado a isso era uma sala muito lotada, como era a tarde e tinha muitas crianças do sítio muitos de mudavam e chegavam outros então foi uma sala em que saia e entravam crianças pelo fato das famílias irem se mudando, pois quando terminava o serviço em um sítio eles se mudavam para outra cidade em busca de outro trabalho.	Sim ajudaram muito. A partir dos relatos de outros participantes percebia que eu não era única com problemas. O tempo foi passando e consegui ganhar a confiança da sala. Foi um verdadeiro estágio pra mim.	Vejo que a mentoria auxilia nas dúvidas de planejamento, e na administração do conteúdo proposto.	A ter um planejamento para a situação da minha sala (cada uma é uma). E saber que no ano posso promover diversas propostas afim de minimizar as dificuldades, não só relacionadas ao conteúdo, mais práticas de como lidar com um conflito.
PI22	O convite surgiu por parte de uma supervisora de ensino da cidade onde morava (Barretos) esta, disse que uma mentora entraria em contato para que eu participasse do Programa de Formação, no caso a Adriana. Aceitei o convite pois, como era meu primeiro ano dando aula e peguei um 4º ano em uma escola rural, tinha muitas dúvidas e estava muito insegura em relação ao como dar aula para auxiliar cada vez mais meus alunos em suas dificuldades e tudo que viesse para me ajudar, me dar mais experiência eu estava aceitando de coração aberto e como as pessoas envolvidas a Fabiana Vigo a Adriana e o Programa eram sérios não tinha porque recusar.	Sim, me auxiliaram. Conforme minhas dúvidas iam surgindo em relação ao que fazer ou como tratar o problema de cada aluno, eu tinha como compartilhar com mais uma pessoa pois também o fazia com a coordenadora da escola. A mentora me dava ideias de coisas que até fazia mas não com a direção correta, a maior dificuldade que encontrei nos alunos, foi a falta de interesse em ler e ao fazerem a falta de compreensão dos textos, perguntas. O que a mentora propôs foi que as crianças	Para mim foi muito importante, pois temos muitas dúvidas, no início principalmente e tendo mais uma pessoa para nos orientar em nossas ações, muito melhor, porém é necessário que a pessoa com quem está sendo feito o estudo, a experiência seja aberta as sugestões e as críticas, caso essas ocorram, e aplica-las caso contrário de nada valeu. O professor em início de carreira precisa estar aberto para o que lhe for proposto.	Apreendi sim pois a mentora tem experiência, já viveu e passou tudo que o professor em início de carreira está passando, ela nos compreende. O que mais aprendi, foi estabelecer um foco uma meta, pois no início pensamos muitas coisas e queremos fazer todas de uma vez e isso não é possível pois, ao tentar fazer tudo ao mesmo tempo essas não sairão bem feitas e ficaremos ainda mais frustradas. A mentora com sua experiência detecta o problema principal da sala e estabelece atividades dirigidas, objetivas, coisa que como disse até fazia mas não do modo correto.

		<p>saíssem do ambiente sala de aula, apostila e fossem ler eu outros locais como por exemplo a sala de leitura existente na escola, lendo assim, outros livros e compartilhando as histórias desses com os amigos. Foi uma experiência que apliquei várias vezes, fora da sala de aula e também outro sugerido pela Adriana que os alunos trouxessem de casa os livros que mais gostavam, poucos participaram, por falta de interesse e também por falta de estímulo da família já que eram crianças de área rural. Porém tudo que me era passado pela mentora, foi me acalmando, tranquilizando, as crianças que gostavam de ler, continuaram a ler mais e melhor, já os que não gostavam como tinha o projeto de leitura evoluíram nessa.</p>		
--	--	---	--	--

Questões 5 a 8

Autora	5) O eu você NÃO aprendeu com a mentoria e acredita que poderia ter aprendido?	6) Descreva como você via e sentia o seu relacionamento com o seu mentor e como essa relação contribuiu para o processo de mentoria (de forma positiva ou negativa). Dê exemplos relacionados ao seu relacionamento com a mentora que podem ter te auxiliado no processo. Lembre-se que os dados deste questionário são sigilosos e tudo que for divulgado será anônimo.	7) Você ainda mantém contato com sua mentora? Se sim, com que frequência e por que? Se não, por que?	8) Na sua atuação hoje, você ainda sente que possui necessidades formativas, carências ou deficiências? Se sim, quais? Acredita que essas dificuldades possam ser minimizadas se você ainda tivesse o acompanhamento de um mentor?
PI2	Não tenho do que me queixar, aprendi muito. Mas sei que cada dia é um novo aprendizado.	Minha mentora era também minha coordenadora no meu local de trabalho, acredito que o respeito é a base para qualquer tipo de relação. E era assim que agíamos, uma sempre respeitou o trabalho da outra, ouvíamos uma a outra e tomávamos juntas as melhores decisões. Acredito que nos tornamos melhores depois de trabalharmos juntas	Infelizmente ela não é mais coordenadora na escola onde trabalho. E trabalhamos em período contrário, mas ano passado (2017) ela ficou em minha sala por um semestre me ajudando com um aluno com necessidades especiais, como ele ainda não tem um diagnóstico, a prefeitura não disponibiliza um cuidador, então ela ficava comigo 3 vezes por semana e mais uma vez me ajudou demais, mais uma vez aprendi muito vendo como trabalhava. Infelizmente esse ano vamos nos encontrar somente em reuniões específicas. Mas nos tornamos boas amigas.	Hoje trabalho com a idade com que mais me identifico, crianças com 3 anos, e foi com crianças dessa idade que comecei a trabalhar, talvez por isso me identifico tão bem. Necessidades formativas o professor tem a todo momento, as crianças estão cada vez mais espertas e mais informadas além de informatizadas, então precisamos acompanhar essa evolução. Nessa etapa não sinto necessidade de um mentor, mas as vezes me sinto “desamparada”, um tanto quanto sem saber como agir diante dos desafios quanto ao mal comportamento de algumas crianças, e o trabalho com a família nem sempre é como gostaríamos que fosse.

PI5	Não é questão de aprender, mas a mentora deve estar mais à disposição para sugerir atividades para trabalhar com os alunos.	A mentora é dedicada, mas não é uma ouvinte, encontrei dificuldades em conversas, em ser ouvida, embora seja bem acessível, manter um diálogo pedagógico às vezes é complicado.	Sim ela é minha coordenadora, gosto muito da escola.	Como disse anteriormente encontro dificuldades no trabalho com crianças com determinados tipos de deficiências, alguns pais também não são muito receptivos e não colaboram para o desenvolvimento da criança.
PI7	Gostei do que aprendi e só agradeço pelo curso, poderia ter mais edições sobre mentoria e quem sabe me tornar uma mentora.	No início de 2015 fui escolhida por minha mentora, por ser nova na escola e como professora, a princípio fiquei receosa com o programa, pensava que era para testar meu conhecimento ao invés de ajudar. Passou se os encontros e a relação com a mentora foi muito construtivo, podemos planejar ações para diminuir a indisciplina em sala de aula, surtiu um efeito positivo para mim, me tornando uma pessoa mais confiante no trabalho.	Sim, nos vemos em reuniões quando a secretaria municipal de educação realiza para formação, se caso precisar dela, tenho a certeza que irá me auxiliar em tudo que for necessário.	Sim, sempre precisamos nos atualizar sobre a nossa formação estar em constante estudo, sou professora alfabetizadora e percebo que não há uma maneira de alfabetizar e sim a que de resultados positivos.
PI8	Coisas técnicas como: organização de cadernos de produção de texto, produção de fichas para HTPP, preenchimento de fichas diversas que são importantes para o desenvolvimento do trabalho. Coisas que aprendi com “a vida”.	A minha mentora é uma pessoa incrível, sempre disposta a ajudar e colaborar em todos os sentidos. Sempre me deixou a vontade para tirar qualquer tipo de dúvida, sempre demonstrou respeito pelo meu trabalho, e se tornou companheira nos meus sucessos.	Sim. Continuo trabalhando na mesma escola, com a mesma série de alfabetização e com o mesmo contato com a mentora. Hoje posso dizer que somos grandes amigas, ela é a diretora da minha escola e continua sempre disposta a ouvir e auxiliar em tudo o que for preciso.	Acredito que o ser humano sempre precisa de novos conhecimentos, procuro sempre ir atrás de coisas que possam ajudar no meu crescimento enquanto professora. Leitura de livros, palestras, cursos. As dificuldades do dia a da sempre aparecem, como alunos com necessidades especiais, alunos com dificuldades específicas, projetos a serem desenvolvidos etc. O acompanhamento de um mentor auxilia porque o contato é muito próximo, e ele acaba participando das suas dificuldades diárias e reais, coisas que um livro ou uma palestra não atinge de forma tão rápida e eficaz.

<p>PI10</p>	<p>Acredito que consegui tirar muito proveito e muitas dúvidas.</p>	<p>A minha mentora me deixava muito a vontade ao tirar as minhas dúvidas, não fazia nenhum tipo de julgamento e sim me tranquilizava quando achava necessário, foi muito agradável, pois ela sempre me respeitou, principalmente com minha falta de experiência e me encorajou a buscar novos conhecimentos.</p>	<p>Infelizmente não mantenho mais contato com ela, pois não trabalha mais na mesma unidade escolar em que eu ainda trabalho, se há algum encontro, eles são casuais e muito esporádicos.</p>	<p>Como todos os anos trocamos de fase em nossa unidade escolar, sinto que sempre há a necessidade de se aprofundar, conhecer mais sobre as estratégias de ensino e aprendizagem para cada idade e mesmo para determinados alunos que requerem mais atenção. Sem dúvida o mentor auxiliaria muito na troca de experiência e com sua visão extra sala, como aquela pessoa que acompanha de fora e que muitas vezes acaba tendo uma visão diferente da nossa, que estamos inseridos naquele ambiente o tempo todo.</p>
<p>PI11</p>	<p>Acredito que poderíamos ter nos aprofundado mais nos temas e ter estudado mais autores e leis. Ne entanto como o programa é muito curto, não houve tempo hábil para isso.</p>	<p>Tive o prazer de poder ter um mentor tão prestativo e atento para minhas aflições. As aprendizagens foram muitas, mas certamente algo que contribuiu demais no processo foi o dia em que ele proporcionou um encontro com uma das criadoras da proposta para me ensinar um pouco mais sobre a proposta. Certamente nesse dia, eu entendi a teoria e sai dali pronta para preparar e ministrar aulas de excelente qualidade.</p>	<p>Algumas vezes o Mentor se comunica comigo para mandar convites para participar de palestras e eventos relacionados a educação e até para uma possível “parte 2” do Programa.</p>	<p>Como o professor está sempre em processo de formação, sempre restará dúvidas e a necessidade de compartilhar. Acredito que seria muito interessante ter o Mentor acompanhando. Achei que o tempo foi curto para o tanto de coisas que se tem para explorar sobre educação. Acredito que um tempo bom, seria no mínimo 2 anos para poder abordar uma quantidade significativa de assuntos.</p>

<p>PI16</p>	<p>Tudo que aprendi foi muito significativo.</p>	<p>Sempre me dei muito bem com minha mentora. Era uma relação amigável e de companheirismo no trabalho com os alunos.</p>	<p>Não tenho mais contato diário com minha mentora, pois trabalhamos em unidades escolares diferentes.</p>	<p>Estamos sempre em formação e nunca acabamos de nos desenvolver, portanto, podemos sempre melhorar algo.</p>
<p>PI17</p>	<p>Na verdade, por falta de tempo de ambas, o aprendizado poderia ter sido melhor. Por isso, talvez, não consiga responder a todas as perguntas de maneira satisfatória.</p>	<p>Nosso relacionamento era muito bom. Porém, como citei acima, o tempo que tínhamos não favorecia o processo. Em alguns momentos, dúvidas e angústias surgiam quando não podíamos compartilhar. Mas, não nos impedia de conversar sobre isso depois. Sendo, de alguma forma, também um auxílio para dúvidas e angustias futuras.</p>	<p>Não! Na época trabalhávamos juntas, no momento, não.</p>	<p>Hoje, não sinto mais essa carência, porque consigo supri-las trocando com meus pares e minhas orientadoras, educacional e pedagógica.</p>

<p style="text-align: center;">PI18</p>	<p>Apreendi muito.</p>	<p>Minha mentora já foi até minha diretora nesse meio de tempo. Ela é maravilhosa, nossa relação era e ainda é muito produtiva. Não víamos a hora de nos encontrarmos para conversar sobre minha prática. Ela me auxiliava até com meu semanário, procurava atividades no início, me deu muito suporte, com essa ajuda e com o passar do tempo eu conseguia planejar minhas próprias atividades.</p>	<p>Sim, para conversarmos sobre cursos, sobre atribuições de aula, provas, tudo que seja relacionado a nossa profissão vaga de emprego e planos. Mandamos mensagens pelo menos uma vez ao mês, ela sempre está me informando de situações escolares.</p>	<p>Acredito que sempre nós como professores encaramos essa não diria deficiência e sim esses desafios, pois atuo com a mesma faixa etária já a três anos e percebo a imensa diferente de uma sala para outra, de uma criança para a outra, de uma família para a outra, então nos professores somos eternos “mutantes” que temos que nos adaptar a cada situação, a cada ano e a cada turminha. Não vejo isso como algo ruim e sim como algo muito bom, pois com isso temos sempre que estar buscado, nos informando e acima de tudo estudar sempre. Acredito que sim, com o acompanhamento seria bem legal, mas hoje já consigo me desenvolver e encaro qualquer sala de aula quando me chamam para substituir a falta de uma professora.</p>
--	------------------------	--	--	--

PI19	Talvez a duração poderia ter sido maior, para que as práticas pudessem ser analisadas em momentos críticos, como passar ou reprovar? E agora?	A mentora promovia encontros, ligava acho que cumpriu o seu papel de forma bem criteriosa.	Sim, nos tornamos amigas e sempre conversamos. Uma vez por semana pelo menos.	Com certeza
PI22	Penso que, tudo que aprendi foi válido, todas as minhas dúvidas e aflições foram esclarecidas e trabalhadas naquele momento e com aqueles alunos, não tinha parado para pensar no assunto, mas ao refletir não tem nada que tivesse que aprender mais, não porque sei tudo agora, (longe disso), mas porque para aquela ocasião as questões foram sanadas.	Tive um bom relacionamento com a Adriana, ela sempre foi muito atenciosa, educada e simpática comigo, a única coisa que faltou foi nos conhecermos pessoalmente, até chegamos a comentar, mas infelizmente não aconteceu, porém compreendo que cada uma tem suas obrigações e as cidades eram distantes para que isso acontecesse com uma certa facilidade. Em momentos na sala de aula me lembrava de algo que ela tinha dito e aplicava, fora o que era relacionado ao projeto.	Não mantenho, ao final do Programa nos despedimos e não tivemos mais contato uma com a outra, no ano após o Programa fui trabalhar na Secretaria da escola que dei aula para o 4º ano e o trabalho foi totalmente diferente, talvez seja por isso, minha falta de contato com sala de aula, nos distanciou.	Eu acredito que sempre precisaremos de algo, nunca estaremos completos, pois cada sala é uma já que, se não continuarmos uma sequência de anos com os mesmos alunos, esses sempre serão novos a cada novo ano, então, são pessoas diferentes que aprendem de modo diferente e como sempre teremos dúvidas, o acompanhamento de um mentor nos auxiliaria sim.

Questões 9 a 11

<p>Autora</p>	<p>9) Na sua atuação hoje, você ainda utiliza os aprendizados provenientes da mentoria? Dê exemplos.</p>	<p>10) Aponte mudanças que possam ser feitas no acompanhamento de professores iniciantes por mentores e dê sugestões de como esse processo poderia ocorrer.</p>	<p>11) Caso você tenha comentários a respeito de sua participação no processo de mentoria, fique a vontade para realiza-los.</p>
<p>PI2</p>	<p>Com certeza, a forma de enxergar as necessidades de meus alunos, as pesquisas realizadas para isso e a melhor maneira de trabalhar isso, são frutos de muito aprendizado junto a minha mentora.</p>	<p>Infelizmente esse tipo de acompanhamento não é uma coisa presente na realidade da nossa educação, a melhor mudança seria passar a existir. De quando entrei na educação foi a primeira oferta de aprendizado que tive. Nosso departamento de educação prioriza esses cursos somente para as faixas mais avançadas da Educação Básica. A Educação Infantil é sempre deixada de lado. É difícil sugerir formas desse processo ocorrer. A melhor forma seria esse acompanhamento ocorrer através de nossa coordenadora, mas nem sempre é possível. Nesse momento a coordenadora tem menos experiência que eu. Tem muito conhecimento teórico, mas como sabemos a prática no dia a dia é bem diferente.</p>	
<p>PI5</p>	<p>Todo curso de formação traz benfeitorias que carregamos para a vida, hábito de estudo, fazer relatórios, estímulos aos registros dos alunos (seus progressos , suas dificuldades).</p>	<p>O curso pode ser compartilhado em htpc nas escolas com outros colegas, ter mais espaço e tempo para diálogos pedagógicos.</p>	<p>Gostei muito, faria novamente se houvesse oportunidade.</p>

PI7	Sim, com ações pertinentes após serem observados os comportamentos em sala. Aproveito e utilizo combinados entre os alunos, incentivo com reforço positivo para o espírito da cooperação.	O programa para professores iniciantes superou as expectativas sobre o conceito de auxiliar o professor iniciante.	Recebi auxílio no momento que mais precisei sobre as indisciplinas em sala de aula, foi um aprendizado de muita importância para mim,
PI8	Sim, procuro utilizar as atividades e estratégias que me foram passadas, continuo utilizando um caderno de registro com tudo anotado sobre cada aluno, seu desenvolvimento e suas maiores dificuldades, continuo fazendo trabalhos em grupo ou duplas, atividades diferenciadas para alunos que necessitam.	Acredito que o maior impasse seja a falta de tempo livre para as conversas, era difícil achar um horário para conversar com tranquilidade, nem sempre quando eu estava em HTPP a diretora estava com tempo livre para conversarmos. Se tivesse um horário específico para trocar experiências acredito que os resultados seriam melhores ainda.	Só tenho a agradecer a oportunidade de participar desse projeto, que auxiliou e me auxilia até hoje. Esse projeto além de ajudar na formação acadêmica enquanto professora, me aproximou da minha diretora (mentora), me trazendo maior liberdade de questionamento nas minhas dúvidas e de relação pessoal dentro da escola.
PI10	Sim, o que mais me marcou foi a orientação de trabalhar em grupos com os alunos, já desde bem pequenos, para que assim eles aprendam a cooperar entre si na troca de conhecimentos e a respeitar o ritmo de aprendizagem do colega.	Como a minha experiência com a minha mentora foi positiva, não tenho sugestões para melhoria.	Sem mais.
PI11	Na minha atuação como professora, aplico tudo o que aprendi no Programa. Utilizo praticamente em toda aula que preparo e ministro, já que sempre tenho o cuidado de lembrar das etapas propostas por Saviani.	o Programa foi muito completo como um todo. No entanto, mudaria a questão do tempo, que como dito anteriormente, foi muito pouco para tanta coisa a ser abordada. Também deveria ser estendido a mais professores, pois algumas amigas se interessaram mas não puderam participar.	Gostaria de registrar meu total agradecimento ao meu Mentor Amarildo e sua orientadora Cecília que foram muito cuidadosos, participativos e prestativos durante todo o Programa.

<p>PI16</p>	<p>1) Sempre, ao analisar sondagens de escrita dos alunos, na separação de atividades compatíveis com o necessário para cada nível de aprendizagem.</p>	<p>Gostei muito da maneira que minha mentora desenvolveu as orientações e realizou o acompanhamento comigo, por isso, sugiro para as demais mentoras que realmente sente com os professores iniciantes para orientar sondagens, atividades, e demais dúvidas que possam surgir.</p>	<p>Foi muito tranquilo e organizado o trabalho realizado. As orientações foram diretas e precisas.</p>
<p>PI17</p>	<p>Sim. Exs.: Contar história em capítulos, trazendo mais suspense e interesse. Não subestimando o interesse delas por essas histórias, aparentemente não tão infantis. Valorizar a maneira de entender e explicar das crianças, mesmo que diferente da sua.</p>	<p>Refletir sobre suas práticas diariamente. Não ter medo de arriscar. Aprender com os erros. Ser humilde para aprender com os outros e também compartilhar seus aprendizados. Focar sempre no melhor para os alunos.</p>	<p>Sem mais, e obrigada!</p>

<p>PI18</p>	<p>Com certeza, minha mentora tinha muita facilidade de oratória e isso eu absorvi dela, não exatamente como ela é, pois nossa riqueza está na diferença entre as pessoas, mas pelo menos aprendi muito com ela. Ser dinâmica, organizada com o planejamento e ter argumentos pontuais para as situações e desafios.</p>	<p>A primeira e principal mudança é na autoconfiança de seu próprio trabalho, outra mudança é firmar para o professor iniciante a importância de tanta teoria lançada na graduação. Pois muito se ouve falar que teoria e prática não conversam e isso é um mito muito perigoso.</p>	<p>Só tenho a agradecerParabéns pelo trabalho e muito sucesso na caminhada como pesquisadora.</p>
--------------------	--	--	---

<p>PI19</p>	<p>Sim, aprendi que a calma é primordial. Não me assusto e não me causa indignação quando entro em uma sala (4 ou 5 ano) e existe 1, 2 ou até mais crianças que não estão alfabetizadas.</p>	<p>Acredito que os mentores UFSCAR poderiam interagir um pouco mais nas reuniões.</p>	<p>Gostei muito de ter participado, pois me fez melhor como pessoa, professora. Me tornei confiante.</p>
<p>PI22</p>	<p>Minha experiência ainda é pouca, 3 anos. Iniciei com o 4º ano, depois trabalhei como secretária de escola e em seguida como Professora de Maternal II. Foram trabalhos distintos um do outro, mas, eu voltando a lecionar para alunos do Fundamental I, utilizarei sim o que a Adriana me passou, farei projetos com os alunos e terei foco nas maiores dificuldades dos mesmos.</p>	<p>Uma sugestão: que o mentor ao menos uma vez durante o Programa, venha a escola onde o professor está trabalhando e assista uma aula para poder auxiliá-lo, dizendo os pontos positivos e os negativos e que o pode ser melhorado.</p>	<p>Gostei de ter participado do Programa e ter uma mentora para me acompanhar, ajudar e acalmar nesse início de carreira, foi muito bom e válido.</p>

9 APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUADRO COM INFORMAÇÕES COLETADAS SOBRE OS PROFESSORES INICIANTEs, DEMANDAS FORMATIVAS E AÇÕES DE MENTORIA

CÓDIGO MENTORA	CÓDIGO PI	FORMAÇÃO INICIAL	SÉRIE EM QUE LECIONA	DEMANDAS	AÇÕES DA MENTORA PARA AUXILIAR A PI
M1	PI1	LETRAS PEDAGOGIA PÓS- GRADUAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL	EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA I	<p>Trabalhar com a diversidade (tem um aluno com autismo e com baixa capacidade de comunicação verbal; um aluno com baixa visão, poucos cuidados da mãe e estrabismo; aluna imatura e dispersa; além da diferença de saberes e da capacidade de interação); manter um aluno atento às atividades. (Diário; Atividade 2.1); encontrar atividades prontas que atendam às expectativas; não ter tempo para anotar as falas das crianças durante a execução das atividades; realizar as atividades propostas com o número de alunos (22); enxergar pontos positivos nas crianças dispersas; falta de tempo para planejar atividades com os pares (diário). Dificuldade com a heterogeneidade na sala de aula (Arquivo Primeiro relato da PI).</p> <p>Principal demanda considerada pela mentora: planejar e executar atividades considerando as especificidades do seu grupo de crianças (fórum)</p>	<p>Cópia do semanário e diário da PI para analisar sua rotina e planejamento; questionário para que a PI respondesse quais eram suas facilidades e dificuldades com cada aspecto da prática pedagógica (Diário) para que a mentora entendesse o cenário de atuação da PI. Colocou as dificuldades em um quadro e pediu que a PI indicasse o grau de relevância. A partir daí soube o ponto de partida (Fórum); registro da PI para conhecer seus alunos - conversar com a PI para explicar a ela qual é a necessidade de se conhecer os alunos (Atividade 3.1).</p>

M2	PI2	PEDAGOGIA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	EDUCAÇÃO INFANTIL - 2a FASE DA PRÉ-ESCOLA	<p>Principal demanda considerada pela mentora: a PI tem dificuldade para trabalhar o caderno (Diário)</p> <p>Diagnosticar se os alunos realmente compreendiam a comanda ou se eram copistas (Diário)</p> <p>Adequar as atividades de acordo com as dificuldades e especificidades de cada aluno, modificando as atividades (Diário)</p>	<p>Assistiu uma aula da P para verificar se ela tinha dificuldades em diagnosticar se as crianças compreendiam comanda ou eram copistas (diário; atividade 2.2 e 3.1); Mentora pediu que a PI aplicasse atividade individualizada de sondagem para saber o que cada aluno sabia individualmente e pediu que relatasse em um diário relatando as dificuldades que surgiriam no decorrer da atividade; quer olhar o caderno das crianças para verificar se acompanham as atividades e se compreendem as comandas (diário); questionário reflexivo para a PI responder baseando-se na sondagem (Diário) e análise conjunta da sondagem para adequação das atividades (diário); pedir para a PI aplicar as atividade planejadas de acordo com os resultados da sondagem e fazer um relato sobre isso; coletar atividades com outras professoras experientes para auxiliar a PI em sua atuação (Atividade 3.1); orientou a PI a trabalhar o lúdico (Diário)</p>
M3	PI3	NORMAL SUPERIOR E LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	OFICINAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - ENSINO FUNDAMENTAL I- 1o AO 5o ANO	<p>Principal demanda considerada pela mentora: indisciplina e agrupamentos produtivos (maior angústia da PI - diário)</p> <p>A PI tem dificuldade com a disciplina dos alunos, com o planejamento das atividades de acordo com a faixa etária (Atividade 2.2); com o manejo da sala e desenvolvimento da rotina (Diário).</p>	<p>Registro detalhado da PI a sobre a sala de aula e sobre os alunos; análise de planos de aula (Diário); conversas presenciais me momentos de HTPC (diário); Observação e análise das atividades realizadas pela PI para compreender de que maneira a professora consolida sua prática cotidiana, se há respeito à pluralidade, diversidade e especificidade dos alunos (Atividade 2.2); análise do relatório da PI; observação dos resultados nos alunos avaliando as atividades realizadas (Atividade 3.1). Fez sugestões de textos para ler e vídeos sobre agrupamentos produtivos e atividades lúdicas (Diário)</p>

M4	PI4	MAGISTÉRIO PEDAGOGIA PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	EDUCAÇÃO INFANTIL - FASE 2 (4 A 5 ANOS)	Principais demandas consideradas pela mentora: Aluno com problemas de aprendizagem que preocupam a PI; conversa e falta de atenção - manejo de sala; relação PI-família do aluno (Fórum)	Como gestora, tomou algumas decisões imediatas em relação a um aluno, como conversar com a família e ajudar a PI a desenvolver atividades de coordenação motora (Atividade 2.2); Pediu para a PI registrar em diário suas atividades para posterior análise reflexão; Reuniões com a PI nos HTPCs; desenvolvimento de atividades para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem diagnosticados através de uma sondagem; acompanhamento do desenvolvimento das atividades; observação do trabalho da PI (Atividade 3.1); planejamento de atividades junto à PI para estimular a aprendizagem após a sondagem (Diário); atividades pontuais para sanar as dificuldades da PI com o aluno e com a indisciplina da sala (Fórum).
M5	PI5	PEDAGOGIA LETRAS	ENSINO FUNDAMEN TAL I - 4o ANO	Heterogeneidade da sala - alunos com variadas dificuldades de aprendizagem; disciplina (Atividade 3.1);	Sondagem para levantar as dificuldades dos alunos; elaboração de aulas junto a PI de acordo com a sondagem (Atividade 2.2); estimular a reflexão sobre a prática da PI (Atividade 3.1); desenvolvimento de atividades junto à PI e outros professores da escola para sanar os problemas de aprendizagem apresentados pela sala (Diário); encontros presenciais com a PI; estudou e desenvolveu atividades junto à PI para que a mesma aplique (Relato extra).

M6	PI6		ENSINO FUNDAMENTAL II - EJA TERMO II	Necessidades apontadas pela mentora: selecionar conteúdo para ensinar adultos a PI não tem objetivos de ensino claros; alunos de EJA desmotivados e inseguros (Atividade 2.2); Conteúdo a ser trabalhado no EJA Termo II (Atividade 3.1)	Questionário, observação da sala de aula e entrevistas para diagnosticar as necessidades da PI (Atividade 2.1); observação do caderno dos alunos para verificar a adequação das atividades à turma; conversas com a PI sobre os temas da mentoria; observação da aula da PI para verificar a dinâmica e atuação da PI e para observar a interação entre os alunos (Atividade 3.1; diário); sugeriu atividades para a PI dar continuidade à atividades que planejou após reflexão (mentora não deu o peixe, aplicou questionário para a PI refletir e a PI chegou a conclusões sozinha, a mentora apenas sugeriu uma melhora na atividade planejada depois disso) (diário); sugestão de leitura de artigos da revista Nova Escola sobre ensino de adultos (Fórum)
M7	PI7	PEDAGOGIA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL	ENSINO FUNDAMENTAL I - 1o ANO	Agitação e agressividade em sala de aula - indisciplina (Atividade 2.1; Diário);	Observação em sala de aula; conversas com a PI e questionário para diagnosticar as necessidades (Atividade 2.1; diário); solicitou à PI um registro a respeito de cada aluno e os problemas de indisciplina para investigar os momentos e causas (Atividade 3.1); sugestão de atividades para diminuir a agitação da sala; estímulo de reflexão sobre a prática da PI; sugestão de leitura de livro sobre a indisciplina na sala de aula e como lidar com ela; observação do planejamento da PI; estimulou a PI a ouvir e observar as crianças (Diário).

M8	PI8	PEDAGOGIA	ENSINO FUNDAMENTAL I - 1o ANO	Sala heterogênea, com problemas de aprendizagem variados, problemas comportamentais e crianças que ainda chorar para ir à escola (Atividade 2.1);	Conversas com a PI e análise do diário reflexivo para diagnosticar as necessidades formativas (Atividade 2.1); orientou a PI a fazer uma sondagem para conhecer as dificuldades das crianças; auxiliou a PI no desenvolvimento de atividades com duplas produtivas, leitura de textos, estimulou a correção de atividades junto aos alunos e auxiliou a elaboração de atividade diagnóstica (atividade 2.2 ; 3.1 e diário);
M9	PI9	LETRAS MAGISTÉRIO	EDUCAÇÃO INFANTIL - 1a FASE DA PRÉ-ESCOLA	Condução de atividades, mediações e organização do tempo e espaço; criação de vínculo (Diário); dificuldades com o aluno de inclusão (Fórum).	Análise de materiais e cadernos dos alunos, planejamento, rotina e relatórios da PI para diagnóstico de necessidades (Atividade 2.1; 3.1); visita à sala de aula para observação dos alunos e da atuação da professora e das dificuldades dos alunos; elaboração de registros sobre a observação para posterior análise e planejamento das atividades; conversas com a PI para conhecer seu modo de trabalho; sugestão de leituras (atividade 3.1; diário); conversa com a PI para trocar experiências; observou a rotina da PI para fazer mudanças na mesma; desenvolvimento de atividades junto à PI (Diário; fórum)
M10	PI10	LETRAS PEDAGOGIA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA	EDUCAÇÃO INFANTIL - 2a FASE DA PRÉ-ESCOLA	Dificuldade em saber como avançar com alunos com maior facilidade de aprendizagem; dificuldade em saber o que os alunos devem dominar até o final do ano (Atividade 2.1)	Reuniões semanais com a PI e visitas à sala de aula; pediu que a PI registrasse as atividades desenvolvidas e como fez agrupamentos; visitas à sala para conhecer os alunos e auxiliar a PI a fazer os agrupamentos; pediu que a PI fizesse uma sondagem e posterior relato de cada um dos alunos; analisou os resultados da sondagem junto à PI para auxiliá-la a preparar as atividades (Atividade 3.1);

M11	PI11	MAGISTÉRIO - CEFAM PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO INFANTIL - MATERNAL 2 (2-3 ANOS	Relacionamento com a gestão escolar, que a vê como uma recreacionista (ela lecionava na parte da tarde de uma escola integral - as crianças tinham aula regular de manhã e recreação a tarde) (Atividade 2.1; Fórum e Diário); Os pares também a veem como uma recreacionista - problema de reconhecimento pelos pares; os pais dos alunos não lhe dão muita credibilidade (relacionamento com os pais dos alunos); gestão escolar não confia nela para dar andamento a projetos; não consegue a atenção dos alunos durante explicações; indisciplina (atenção dos alunos, brigas, palavrões); alunos de inclusão; não sabe se está agindo corretamente de acordo com a didática e metodologia (Diário; fórum)	Conversa com a PI para diagnosticar necessidades (Fórum); Análise de semanário e entrevista para levantar demandas (Atividade 2.2); Estudos de textos teóricos; sugestões da prática docente; reflexão sobre as leituras (Atividade 3.1; fórum); compartilhamento de experiências (Diário); elaboração de um quadro para caracterização dos alunos pela PI (Fórum);
M12	PI12	PEDAGOGIA	ENSINO FUNDAMEN TAL I - 3o ANO	Dificuldades de aprendizagem de alguns alunos (Diário); famílias que não se preocupam ou não se interessam (Fórum);	Entrevista e questionário para diagnosticar necessidades formativas; observação da sala de aula; análise do diário de classe (Atividade 2.2); Relato dos alunos da PI; sugestão de atividades e práticas (Atividade 3.1); compartilhamento de experiências da mentora e de outros professores experientes (Diário); desenvolveu, junto com as duas PIs, um plano de ação para amenizar as dificuldades: dividiram a sala entre alunos alfabetizados e alunos não alfabetizados - cada parte ficou com uma PI; analisou o diário que as PIs estão desenvolvendo (Fórum)

	PI13	PADAGOGIA	ENSINO FUNDAMENTAL I - 3o ANO	Dificuldades de aprendizagem de alguns alunos (Diário); famílias que não se preocupam ou não se interessam (Fórum)	Entrevista e questionário para diagnosticar necessidades formativas; observação da sala de aula; análise do diário de classe (Atividade 2.2); Relato dos alunos da PI; sugestão de atividades e práticas (Atividade 3.1); compartilhamento de experiências da mentora e de outros professores experientes (Diário); desenvolveu, junto com as duas PIs, um plano de ação para amenizar as dificuldades: dividiram a sala entre alunos alfabetizados e alunos não alfabetizados - cada parte ficou com uma PI; analisou o diário que as PIs estão desenvolvendo (Fórum)
M13	PI14	PEDAGOGIA	ENSINO FUNDAMENTAL I - 1o ANO	Domínio de conteúdo; organização da rotina em sala de aula; planejamento e orientação em sala de aula; manejo de sala (Diário); Utilização do livro didático (Relatos da PI)	Conversa para diagnosticar necessidades (atividade 2.2); observação e registro das aulas da PI; acompanhamento da PI nas relações pedagógicas e comunicação e estimulação e reforço da participação dos alunos; incentivo à busca pela formação continuada; observação dos registros e mudanças de comportamento da PI; promover reflexões (Atividade 3.1); elaborou uma planilha de observação sobre as ações e práticas da PI; a partir da planilha orientou que a PI realizasse algumas atividades com os alunos; ofereceu materiais didáticos e paradidáticos (Diário)
	PI15	PEDAGOGIA	ENSINO FUNDAMENTAL I - 2o ANO	Alfabetização de todos os alunos (Atividade 2.2)	Conversa para diagnosticar necessidades; sugestão de trabalhos em duplas (aluno que sabe mais com aluno que sabe menos) (Atividade 2.2); observação e registro das aulas da PI; acompanhamento da PI nas relações pedagógicas e comunicação e estimulação e reforço da participação dos alunos; incentivo à busca pela formação continuada; observação dos registros e mudanças de comportamento da PI; promover reflexões (Atividade 3.1); planilha sobre conhecimento dos alunos da PI; a partir desta planilha sugeriu atividades à PI para melhorar os desenvolvimentos dos

					alunos; ofereceu materiais didáticos e paradidáticos; (Diário)
M14	PI16	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA MESTRADO EM ESTATÍSTICA	ENSINO FUNDAMENTAL II - 8o ANO	Uso de procedimentos metodológicos; uso de estratégias de ensino e aprendizagem; alunos com necessidades especiais (Atividade 2.2); relacionamento com os pares e gestão escolar (Atividade 2.2; fórum); indisciplina; alunos heterogêneos (diferentes níveis de aprendizagem); conversas e discussões sobre as dificuldades e maneiras de resolver (diário; fórum); timidez e "falta de se soltar" nas reuniões com os outros professores (fórum)	Para diagnosticar as necessidades, pediu que a PI indicasse quais eram suas dificuldades (Atividade 2.2); pediu que a PI realizasse registros sobre suas atividades; visitas à sala da PI; encontros semanais para discussão e reflexão sobre as atividades da PI e resultados (Atividade 3.1); conversas e discussões sobre as dificuldades e maneiras de resolver; (diário); discutiu com a PI a importância de sua participação nas reuniões com os pares (Fórum);
M15	PI17	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO INFANTIL - JARDIM II (5 ANOS)	Material didático adotado pela escola (Atividade 2.2 e Tabela da semana 2);	Discussões com a PI a respeito do material didático adotado e das teorias incluídas e utilizadas por ele; análise de atividades desenvolvidas pelas outras professoras para adequá-la aos alunos da maneira correta (Tabela da semana 2); orientação à leitura de textos sobre metodologias de ensino (Relato 3); orientou a PI a pensar como os seus alunos para perceber a adequação das atividades; inseriu a PI no grupo das professoras mais experientes para discussão de atividades e experiências (Diário)
M16	PI18	PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO INFANTIL - MATERNAL (SUBSTITUTA EM TODOS OS NÍVEIS POR SER EVENTUAL)	Principal necessidade indicada pela mentora: desfraldamento de todos os alunos; tem uma monitora que a auxilia, mas é despreparada (Diário); Falta de interação com a família; abismos entre teoria e prática (fórum)	Solicitou fichas individuais de cada aluno para conhecê-los e conhecer o trabalho da PI; falou sobre a importância do PPP para o planejamento; discutiu sobre o planejamento e rotina escolar; analisou os registros feitos pela PI (diário de classe; ficha de alunos e planejamento de aulas) (Atividade 3.1); questionário para conhecer a escola, o currículo e os alunos; (Diário); fez questionamentos sobre a rotina para detectar dificuldades (Fórum); pediu relatos sobre a infância da PI e porque escolheu ser educadora (Fórum)

	PI19	ADMINISTRAÇÃO ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PEDAGOGIA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	ENSINO FUNDAMENTAL I - 5o ANO	Principal necessidade indicada pela mentora; um aluno que não sabe ler e escrever (Diário);	Solicitou fichas individuais de cada aluno para conhecê-los e conhecer o trabalho da PI; falou sobre a importância do PPP para o planejamento; discutiu sobre o planejamento e rotina escolar; analisou os registros feitos pela PI (diário de classe; ficha de alunos e planejamento de aulas) (Atividade 3.1); aconselhou a PI a agir em relação ao aluno que não sabe ler nem escrever (contato com a mãe, direcionamento para o neurologista; envio de material complementar; proposta de atividades; etc.); questionário para conhecer a escola, o currículo e os alunos; discutiu assuntos como gestão, planejamento; alfabetização; a função docente; (Diário); fez questionamentos sobre a rotina para detectar dificuldades (Fórum); pediu relatos sobre a infância da PI e porque escolheu ser educadora (Fórum)
M17	PI20	PEDAGOGIA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA	EDUCAÇÃO INFANTIL - 1a ETAPA	Falta de experiência; conteúdo programático; alunos com dificuldades; pouco material disponível; pouca tecnologia na escola; inclusão de alunos; insegurança da PI e dos pais (Diário); falta de auxílio dos pais (Fórum)	Pediu que a PI respondesse a um questionário e fizesse um caderno de registro (Atividade 2.2); pediu um registro sobre os alunos; pediu que, a partir dos registros sobre os alunos, a PI fizesse um relatório sobre as principais dificuldades; pediu uma reavaliação das dificuldades dos alunos após intervenções da PI e comparou com a avaliação anterior (Atividade 3.1); montaram uma planilha para acompanharem o desenvolvimento dos alunos; replanejaram os bimestres de acordo com os levantamentos feitos; observou a sala de aula; (Diário)

	PI21	PEDAGOGIA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA E INCLUSÃO	ENSINO FUNDAMENTAL - 1o ANO	Falta de experiência; conteúdo programático; alunos com dificuldades; pouco material disponível; pouca tecnologia na escola; inclusão de alunos; insegurança da PI e dos pais (Diário); falta de auxílio dos pais (Fórum)	Pediu que a PI respondesse a um questionário e fizesse um caderno de registro (Atividade 2.2); pediu um registro sobre os alunos; pediu que, a partir dos registros sobre os alunos, a PI fizesse um relatório sobre as principais dificuldades; pediu uma reavaliação das dificuldades dos alunos após intervenções da PI e comparou com a avaliação anterior (Atividade 3.1); como o registro não deu certo, pediu uma sondagem da fase dos alunos;
M18	PI22	PEDAGOGIA	ENSINO FUNDAMENTAL I - 4o ANO	Ensino de língua portuguesa e leitura (Diário); Lidar com as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita (trabalham com material de sistema de ensino provado) (fórum); comportamento dos alunos em sala de aula (Fórum)	Elaborou um plano de ação de três partes: conhecer alunos e suas dificuldades; conhecer o contexto de atuação da PI; identificar os conteúdos que a PI tem mais dificuldade (Fórum); Solicitou um registro para conhecer os alunos e seu nível de aprendizagem; discussão com a PI sobre os assuntos da carreira; pediu um relato sobre o ambiente de trabalho da PI; pediu à PI para pensar sobre as dificuldades que tem e indicar; a partir do que a PI indicou, levantou alguns pontos a serem trabalhados e melhorados, também estimulando a reflexão (atividade 3.1); Após receber o relato sobre os alunos, pediu uma avaliação quanto ao desempenho em língua portuguesa; ao receber o relato sobre a língua portuguesa, pediu um relato sobre a disposição dos alunos na sala de aula e porque estão assim (o diário apresenta algumas ideias e justificativas para essas ações); sugeriu textos para que fosse possível sugerir modos de trabalho para a PI; estudou sobre temas que não conhece muito bem para auxiliar e sugerir atividades para a PI; aconselhou a PI a respeito de uma atividade que estava tendo dificuldades, de acordo com os textos indicados; sugeriu que a PI levasse os alunos à biblioteca (diário); sugeriu que utilizasse a leitura compartilhada; sugeriu que a PI pedisse aos alunos para criarem regras coletivas para exercitar a autonomia e responsabilidade de cada um em relação ao

					cumprimento de regras para tentar diminuir as conversas (Fórum).
M19	PI23	LETRAS (PORTUGUÊS/ INGLÊS)	ENSINO FUNDAMENTAL I - 3o ANO	Gestão da sala de aula; relacionamento com os alunos (direitos e deveres do professor e dos alunos); dificuldades em ensinar (Atividade 2.2, Fórum); articulação entre objetivos e conteúdos; anotações no caderno de registro eram apenas sobre comportamento, não sobre aprendizagem; dificuldade em seguir o planejamento (não consegue controlar a sala após atividades mais agitadas); ensino de matemática (diário)	Pediu uma avaliação do nível de aprendizagem dos alunos e verificar a pertinência das atividades; orientação de como proceder com alunos com baixo nível de aprendizagem; solicitou um plano de aula para o trabalho com leitura e operações matemáticas; observação e registro do trabalho dos alunos para verificar a aprendizagem (atividade 3.1); conversou com a PI sobre os direitos dos alunos à aprendizagem, apresentando a ela algumas leis da LDB e discutiu sobre ética no trabalho docente pois se sentiu incomodada ao ouvir a PI reclamar que recebeu um aluno que tem mau comportamento; observação da aula da PI; orientou e sugeriu algumas atividades com base no que observou durante a aula; orientou como prosseguir quando a sala se mostrar agitada (lembrar combinados, apresentar uma nova atividade; observar e acompanhar cada aluno etc.); indicou filmes do Youtube sobre o ensino de matemática e discutiu as adequações do ensino da matéria; auxiliou a PI em sala; pediu que a PI realizasse uma avaliação dos alunos no final da atividade desenvolvida por ela (e que foi bem aplicada e sucedida) (diário); utilizou material dourado, vídeos, textos e orientações verbais para trabalhar com a PI (Fórum); fez questionamentos durante a observação de uma aula e, de acordo com as respostas, sugeriu atividade com o material dourado (Fórum)
M20	PI24	PEDAGOGIA CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (MUSICALIZAÇÃO, TRANSTORNOS DE APRENDIZAG	EDUCAÇÃO INFANTIL - PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO (4 e 5 ANOS)	Relacionar a prática com a teoria; trabalhar com atividades lúdicas; diagnosticar aprendizagem dos alunos; fazer registros (Atividade 2.1); planejamento em relação à linguagem “Educar e Cuidar” na Educação; conteúdos específicos das múltiplas linguagens descritas no currículo da Educação Infantil.	Para iniciar o diagnóstico, pediu que a PI relatasse as próprias lembranças de sua época no ensino básico e relacionasse isso à sua escolha da docência, para isso utilizou textos que tratam memórias educacionais (Fórum); Apresentou o Portal dos Professores à PI para que ela possa utilizar os recursos de lá; registrou as expectativas da PI em relação à EAD; solicitou um relato oral da PI sobre o desenvolvimento de leitura e contação de história com as crianças; propôs a

		EM, DIFERENÇAS RACIAIS)			discussão de textos; abordou a contação de história por um ponto de vista histórico, discutindo quando surgiram as fábulas e contos de fadas para que a PI relacione a teoria com a prática; pediu que a PI fizesse um registro relatando como escolhe as histórias que vai narrar; solicitou uma narrativa da PI sobre sua trajetória formativa e início da docência; conversou com a PI sobre alguns assuntos do cotidiano que acontecem em sua sala de aula, como a tristeza de uma criança; discutiu os textos lidos com a PI (atividade 3.1); solicitou um relato sobre como foi sua experiência como inspetora de alunos por 10 anos; propôs tópicos para reflexão; pediu para que a PI descrevesse como organiza a sala e os materiais; sugeriu um vídeo sobre a experiência de uma escola de São Caetano do Sul; propôs reflexões sobre o fazer docente e a relação com o cuidar e educar, fazendo uma ponte com o material oferecido pela SME de SP (diário); sugeriu a elaboração do portfólio pela PI; sugeriu a autoavaliação pela PI para reflexão sobre o próprio trabalho; propôs questões problematizadoras para explorar a formação e experiências passadas da PI; apresentou caso de ensino para a PI para que ela fizesse uma reflexão crítica (Fórum).
M21	PI25	PEDAGOGIA ESTUDOS SOCIAIS PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	EDUCAÇÃO INFANTIL - INFANTIL II	Sobre o desenvolvimento infantil e sobre a criança da educação infantil (atividade 2.2; Diário); dificuldade em organizar a reunião de pais e selecionar os assuntos a serem conversados; (Diário; Fórum)	A mentora propôs um cronograma de estudos sobre o desenvolvimento infantil (atividade 2.2); discussão e reflexão com a PI sobre as atividades realizadas com os alunos e suas justificativas para apresentação na reunião de pais; discutiu com a PI sobre seus conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil para ter noção do que ela sabia; estimulou e estudou com a PI sobre o desenvolvimento infantil; estimulou reflexões a respeito de atividades em concordância com o que estavam estudando com a idade das crianças; indicação de texto; percebeu necessidade de estudo de outros temas, como a linguagem; discussão com a PI sobre o tom de linguagem com os alunos.

APÊNDICE 2 - ORGANIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DE NECESSIDADES FORMATIVAS IDENTIFICADAS NOS PROFESSORES INICIANTES E QUANTIDADE DE PIS QUE A APRESENTARAM.

G1	
Relacionado aos alunos	
Necessidade formativa identificada	Quantidade de professores iniciantes que apresentaram a demanda
Heterogeneidade da sala de aula	3
Inclusão	2
Interesse do aluno/ falta de atenção/ agitação	3
Realizar atividades propostas com o número de alunos	1
Enxergar pontos positivos nas crianças dispersas	1
Indisciplina/ Agressividade/ Manejo de sala de aula	6
Problemas de Aprendizagem	2
Motivação/ segurança dos alunos	2
Alunos com mais facilidade	1
Relativo ao currículo	
Encontrar atividades adequadas/elaborar atividades adequadas para a faixa etária	3
Organização e tempo das atividades	2
Dificuldades com o caderno	1
Diagnosticar aprendizagem dos alunos	1
Seleção de conteúdo (EJA)	1

Planejamento/ Definição de objetivos	2
Relativos ao professor	
Criação de vínculo com os alunos	1
Escola como organização	
Agrupamentos produtivos	1
Relação com a família do aluno	1
Rotina	2
G2	
Relacionado aos alunos	
Heterogeneidade da sala de aula	1
Inclusão	4
Interesse do aluno/ falta de atenção/ agitação	2
Indisciplina/ Agressividade/ Manejo de sala de aula	5
Problemas/ Dificuldades de Aprendizagem	6
Desenvolvimento infantil	1
Relativo ao currículo	
Encontrar atividades adequadas/elaborar atividades adequadas para a faixa etária	1
Diagnosticar aprendizagem dos alunos	3
Rotina	1
Planejamento/ Definição de objetivos	3
Didática/ Metodologia/ Teoria e prática	5
Domínio de conteúdo	7

Alfabetização	1
Matemática	1
Material didático	2
Desfraldamento	1
Relativo ao professor	
Falta de experiência	2
Insegurança e falta de reconhecimento	4
Criação de vínculos com os alunos	1
Escola como organização	
Relação com a família do aluno	6
Relacionamento com a gestão	2
Reunião de pais	1
Relacionamento com os pares	3
Materiais e recursos disponíveis	2

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados.

APÊNDICE 3 – AÇÕES DE MENTORIA IDENTIFICADAS E QUANTIFICADAS.

AÇÃO DE MENTORIA	G1	G2
Cópia do semanário/ planejamento	3	4
Cópia do diário de classe da PI	4	9
Questionário/ diário reflexivo para a PI	6	8
Classificação das dificuldades junto a PI	1	2
Relato sobre os alunos	3	8
Reavaliação após intervenção	0	3
Conversa/ reunião/ encontro presencial	7	7
Observação da sala de aula	5	7
Pediu a PI para aplicar uma sondagem	5	4
Observação dos cadernos dos alunos	3	0
Mentora sugeriu ações de outras professores experientes	1	3
Orientou diretamente/ sugeriu atividades para a PI	7	13
Tomou ação como gestora	1	0
Entrevista com a PI	2	11
Estimulou a reflexão para encontrar respostas	2	8
Sugestão de leituras	4	4
Sugestão de filmes	0	2
Elaboração de plano de estudo	0	1
Incentivo a busca pela formação continuada	0	3

Ofereceu materiais didáticos e paradidáticos	0	2
Apresentou o Portal dos Professores	0	1
Atividades com casos de ensino	0	1
Inseriu a PI no grupo de professores mais experientes para troca de experiências	0	1

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PIS

QUESTIONÁRIO

NOME:

MENTORA:

IDADE:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA ATUAL:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA QUANDO PARTICIPOU DO PROGRAMA:

Cara participante,

Obrigada por aceitar participar da minha pesquisa. Acredito que ela contribuirá positivamente para os estudos a respeito da formação docente, desenvolvimento profissional, formação continuada e mentoria. Sua participação é importante para os resultados positivos da pesquisa.

Sugiro que você faça a leitura das questões antes de responde-las. Faça uma reflexão acerca do período que foi acompanhada pela mentora, de suas ações, dúvidas, momentos felizes, de aprendizado, superações e outros momentos que julgar relevantes.

Em seguida, por gentileza, responda as questões com a maior quantidade de detalhes possíveis. Você pode inserir as respostas abaixo de cada questão. Se desejar, pode ser numa cor diferente. Não se esqueça de salvar seu arquivo constantemente. Quanto mais claras e detalhadas forem as respostas, menor será a necessidade de realizar uma entrevista.

No final, salve o arquivo e envie para o email paula.grizzo@gmail.com.

Obrigada e boas reflexões.

Paula Grizzo Gobato

- 1) O que te levou a aceitar o convite de sua mentora para participar do Programa de Formação Online de Mentores? Quais eram suas aflições, dúvidas, angústias e dilemas nessa fase? Dê exemplos.
- 2) Você acredita que as ações de mentoria tomadas pelo(a) sua(seu) mentor(a) lhe auxiliaram, de alguma maneira, a superar ou a minimizar suas necessidades e dificuldades? Se sim, quais ações você acredita que foram mais relevantes para o seu desenvolvimento? Justifique.
- 3) Como você vê a relevância da mentoria para um professor em início de carreira?
- 4) Pense mais uma vez nas suas necessidades formativas e nas dificuldades que você enfrentava no seu início de carreira. Você acredita que aprendeu algo com a mentoria? Quais foram seus maiores aprendizados durante este processo?
- 5) O eu você NÃO aprendeu com a mentoria e acredita que poderia ter aprendido?
- 6) Descreva como você via e sentia o seu relacionamento com o seu mentor e como essa relação contribuiu para o processo de mentoria (de forma positiva ou negativa). Dê exemplos relacionados ao seu relacionamento com a mentora que podem ter te auxiliado no processo. Lembre-se que os dados deste questionário são sigilosos e tudo que for divulgado será anônimo.
- 7) Você ainda mantém contato com sua mentora? Se sim, com que frequência e por que? Se não, por que?
- 8) Na sua atuação hoje, você ainda sente que possui necessidades formativas, carências ou deficiências? Se sim, quais? Acredita que essas dificuldades possam ser minimizadas se você ainda tivesse o acompanhamento de um mentor?
- 9) Na sua atuação hoje, você ainda utiliza os aprendizados provenientes da mentoria? Dê exemplos.
- 10) Aponte mudanças que possam ser feitas no acompanhamento de professores iniciantes por mentores e dê sugestões de como esse processo poderia ocorrer.
- 11) Caso você tenha comentários a respeito de sua participação no processo de mentoria, fique a vontade para realizá-los.

APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES INICIANTES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação em pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa de doutorado intitulado(a) “Programa de formação *online* de mentores da UFSCar: contribuições para os professores iniciantes participantes”, conduzida por Paula Grizzo Gobato. Este estudo tem por objetivo principal a análise das ações de mentoria que podem ter contribuído com o possível desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência pelos professores iniciantes acompanhados no Programa de Formação *Online* de Mentores. Como objetivos específicos, pretende-se:

- Descrever as principais necessidades formativas dos professores iniciantes e de que maneira foram trabalhadas pelos mentores;
- Identificar se as dificuldades e dilemas típicos do início da carreira docente foram superados ou minimizados pelos professores iniciantes durante o período de acompanhamento pelos mentores e de que maneira o Programa de Formação de Mentores auxiliou nesse processo;
- Descrever quais conhecimentos foram demandados aos professores iniciantes em suas práticas;
- Identificar e analisar aspectos do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes promovidos pelo processo de mentoria do Programa de Formação *Online* de Mentores;
- Identificar ações de mentoria que auxiliaram na minimização ou superação de necessidades formativas dos professores iniciantes investigados;
- Apontar mudanças no processo de mentoria que o torne mais eficaz no sentido de auxiliar e apoiar professores em início de carreira.

Você foi selecionado(a) por conta de sua participação como professora iniciante do Programa de Formação *Online* Mentores (PFOM), pela boa participação de sua mentora no Programa e pelo seu desempenho, descrito nos relatos de sua mentora.. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Responder ao questionário não acarretará riscos à sua saúde, da mesma forma que, não oferece remuneração ou gastos por conta do participante.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário de forma clara, concisa e detalhada, sempre realizando reflexões acerca da época de sua participação no PFOM e sobre seu exercício docente desde então. A metodologia de pesquisa consiste de coleta de dados de três diferentes fontes: o ambiente virtual no qual ocorreu a formação dos mentores (Moodle) com relatos sobre as necessidades formativas das professoras iniciantes e as ações de mentora realizadas; questionário respondido pelas professoras iniciantes e, se necessário, entrevista com as professoras iniciantes para esclarecer dúvidas a respeito das respostas. Em seguida, os dados serão cruzados e uma análise qualitativa e descritiva será realizada, apoiando-se na literatura sobre mentoria e desenvolvimento profissional docente.

Caso seja necessário realizar entrevista, a mesma poderá ocorrer via Skype (ou outro software de comunicação via vídeo e áudio) ou WhatsApp (via gravação de áudio), com duração máxima de 60 minutos e realizada pela pesquisadora. O áudio será gravado para posterior análise e, ao consentir com este termo, o(a) participante confere autorização à gravação.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Os dados divulgados serão atribuídos a nomes fictícios, assim como localização da cidade, nome da escola na qual o(a) participante trabalha, entre outros dados pessoais. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável:

Paula Grizzo Gobato, estudante de Doutorado

Rua Pedro Martini, 623

Santa Angelina – Araraquara – SP

CEP 14802-190

E-mail: Paula.grizzo@gmail.com

Telefone (16) 99249-1157 (Vivo)

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UFSCar pelo e-mail:

cephumanos@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.