

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 16 | Nº 48 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10344085>



PROGRAMA DE MENTORIA - CONSTRUIR DOCÊNCIA E SEUS CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES

Livia de Andrade Sousa¹

Roselane Duarte Ferraz²

Resumo

Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa que tem por objetivo compreender a organização da segunda edição do Programa de Mentoria On-line da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e suas implicações para o campo da formação continuada dos professores iniciantes. O Programa foi implementado no ano de 2021 e tenciona promover interações entre professores iniciantes e mentores, com vistas ao acompanhamento formativo, pois os primeiros anos de docência são considerados complexos e podem causar desestabilidade ou, até mesmo, a desistência da profissão. A pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritivo. Para a construção dos dados, utilizou-se a análise documental do Projeto de Extensão que implementou o referido Programa e a observação participante nos encontros de mentoria, ocorridos entre os meses de setembro a dezembro de 2022. A análise dos dados está respaldada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados demonstram que os encontros formativos aconteciam de forma dinâmica e acolhedora, as participantes trocavam conhecimentos e experiências, ao passo que construíam aprendizagens sobre a docência. Durante as observações, foi possível concluir que as relações formativas entre as professoras iniciantes e a mentora contribuíram para uma formação continuada e reflexiva, fundamentada em uma perspectiva recíproca.

Palavras-chave: Formação Continuada; Professores Iniciantes; Programa de Mentoria.

Abstract

This study presents the results of a research that aims to understand the second edition's organization of the Online Mentoring Program at the State University of Southwest Bahia (UESB) and its implications for the field of continuing training for beginning teachers. The Program was implemented in 2021 and intends to promote interactions between beginning teachers and mentors, with a view to training support, as the first years of teaching are considered complex and can cause instability or even withdrawal from the profession. The research has a qualitative exploratory-descriptive approach. To construct the data, we used documentary analysis of the Extension Project that implemented the aforementioned Program and participant observation in the mentoring meetings, which took place between the months of September and December 2022. The data analysis is supported by the analysis of content proposed by Bardin (2016). The results demonstrate that the training meetings occurred in a dynamic and welcoming way, the participants exchanged knowledge and experiences, while they built learning about teaching. During the observations, it was possible to conclude that the formative relationships between the beginning teachers and the mentor contributed to continuing and reflective training, based on a reciprocal perspective.

Keywords: Beginning Teachers; Continuing Training; Mentoring Program.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: liviandrades@outlook.com

² Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Educação. E-mail: rduarte@uesb.edu.br



INTRODUÇÃO

O presente estudo toma como ponto de referência os processos relacionados à formação continuada de professoras iniciantes que participaram de um programa de indução profissional, desenvolvido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) *Campus* de Itapetinga. A pesquisa aborda parte dos estudos sobre a organização do programa e suas contribuições para a continuidade formativa dos docentes participantes da segunda edição, que aconteceu entre os meses de setembro a dezembro do ano de 2022.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar as propostas direcionadas ao assessoramento de docentes recém-ingressos, haja vista que o Brasil ainda não dispõe de um sistema nacional de indução profissional. Todavia, algumas universidades, como a UESB promove ações pontuais destinadas ao acompanhamento desses docentes. O Programa investigado foi implementado no ano de 2021 como um Projeto de Extensão e visa atender, por meio de plataformas digitais, docentes que se encontram em diversas localidades do país. Essa iniciativa proporciona encontros formativos entre professores experientes, com mais de dez anos de carreira, e docentes iniciantes que se encontram nos primeiros cinco anos de atuação profissional. As interações e a troca de experiências podem ser benéficas para o enfrentamento dos desafios e conflitos vivenciados pelos professores iniciantes.

Diante disso, nesse texto, dialogamos com autores que discorrem sobre a necessidade da formação continuada, direcionada principalmente aos docentes que se encontram no início de carreira, uma vez que a indução profissional, pautada em processos de interação, acolhimento, afetividade e trocas de conhecimentos pode promover a mudança de postura diante das situações conflituosas que são vivenciadas pelos docentes iniciantes durante as primeiras experiências profissionais. Nesse sentido, buscamos evidenciar o conceito de desenvolvimento profissional docente, que se refere a um processo contínuo pelo qual todos os professores atravessem em suas carreiras e é influenciado por fatores de ordem social, cultural, econômicos, entre outros, que são preponderantes para a continuidade ou descontinuidade da profissão docente.

Para compreendermos esses pressupostos, fizemos uma análise documental do Projeto de Extensão que implementou o Programa de Mentoria *On-line* e observação participante nos encontros realizados por uma tríade (duas professoras iniciantes e uma mentora). Em meio aos processos investigativos, conseguimos entender a dinâmica formativa do Programa e suas contribuições para indução profissional das docentes iniciantes que participaram dessa edição.

Portanto, o nosso objetivo foi compreender a organização do Programa de Mentoria *On-line* da UESB e suas implicações para o campo da formação continuada dos professores iniciantes. Para a



construção dos dados, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva. O processo de análise dos dados foi respaldado na análise de conteúdo proposta por Bardin.

O texto está dividido nas seguintes seções: Introdução, Referencial teórico, Caminhos metodológicos, Análise e discussão dos dados, e, Considerações finais. Na introdução, fazemos o delineamento das principais características do nosso estudo. No referencial teórico abordamos as discussões sobre os conceitos de “formação continuada”, “indução profissional docente”, “desenvolvimento profissional docente” e “aprendizagens profissionais da docência”. Após essa seção, apresentamos os percursos metodológicos que utilizamos para construir os dados da pesquisa e, por último, as considerações finais.

FORMAÇÃO CONTINUADA E INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

A profissão docente, por não ser estática, mas permeada por processos contínuos de formação (FREIRE, 2001), localiza o fazer docente na imersão de uma concepção formativa pautada na reflexão permanente sobre a prática. Por isso, ninguém nasce marcado para ser professor, mas torna-se, à medida que interage com seus pares, na busca pela melhoria de suas ações. Nesse sentido, os processos formativos são fundantes para que o docente desenvolva uma prática consistente e bem elaborada, com vistas à aprendizagem de seus alunos.

Ao fazer uma análise entre a formação dos médicos e professores, percebemos que ambas as profissões estão relacionadas à constituição do ser humano, Nóvoa (2017) afirma que, na medicina, os alunos aprendem ao passo que se relacionam com os profissionais mais antigos em uma perspectiva de troca, o que não acontece com frequência na educação, em que muitos profissionais se isolam de seus pares. Segundo o mesmo autor (2017, p. 1124), quando os futuros médicos adentram a universidade de Harvard, participam de uma cerimônia em que os profissionais mais experientes lhes vestem o jaleco e proferem os dizeres “a vossa formação também é da nossa responsabilidade”, uma atitude que não é vista com regularidade no campo da profissão docente. Com essa elucidação, o autor evidencia a necessidade de conceber uma formação inicial de qualidade, o que requer maior incentivo governamental para que os docentes experientes auxiliem aos mais jovens e, assim, contribuam na constituição de uma comunidade colaborativa.

Perspectivas como essas nos convida a pensar acerca das aproximações entre os professores experientes e licenciandos, pois assim como os estudantes de medicina, os professores em formação precisam compreender os aspectos referentes à prática docente e construir conhecimentos sobre as



especificidades da profissão. É neste contexto que se faz necessário direcionar o olhar para o professor iniciante, uma vez que as políticas governamentais de inserção profissional não atendem diretamente a esse público.

Devido a essa questão, torna-se necessário refletir sobre as propostas de formação continuada direcionadas aos professores recém-ingressos, pois necessitam de acompanhamento formativo que lhes auxiliem no enfrentamento dos desafios e conflitos que podem surgir durante a primeira fase da carreira. Assim como os licenciandos, os professores iniciantes precisam da colaboração dos mais experientes, em uma perspectiva que favoreça a troca de conhecimentos, pois a interação e o compartilhamento de experiências, por meio de práticas coletivas e colaborativas, podem proporcionar uma inserção profissional mais tranquila, uma vez que a mobilização de aprendizagens possibilita a reflexão sobre as práticas e incide, conseqüentemente, na forma como os professores atuam.

Em vista disso, a continuidade formativa, pautada na coletividade, torna-se um dos fatores primordiais para o desenvolvimento profissional dos professores. Essa perspectiva de formação está relacionada à pressupostos críticos, que superam o imaginário de uma formação continuada promovida unicamente por meio de cursos rápidos, palestras ou seminários que, em muitas vezes, não possibilita a construção de conhecimentos e aprendizagens direcionadas às dificuldades encontradas no cotidiano de cada professor. Assim, comungamos da perspectiva de Imbernón (2010, p. 48) quando ressalta que:

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

De acordo com o autor, a formação precisa ser coerente com a realidade vivenciada pelos docentes para que desperte a reflexão sobre a ação e, conseqüentemente, a melhoria das práticas. Nesse sentido, os docentes precisam superar a passividade diante dos processos formativos e assumirem a responsabilidade de suas próprias formações, de modo que, por meio de uma perspectiva crítica e transformadora, possam construir conhecimentos necessários à atuação profissional.

Segundo Rodrigues (2023, p. 61) “a formação de professores, e, especificamente a formação continuada é uma estratégia essencial para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando novos horizontes na atuação do professor”. Desse modo, a continuidade formativa, vivenciada por meio das interações e trocas entre docentes, pode proporcionar a melhoria das práticas pedagógicas, uma vez que, em meio a relações horizontalizadas, os professores podem compartilhar suas vivências, encontrar apoio e ampliar o olhar diante das situações que permeiam o cotidiano escolar. Nessa mesma vertente, Carvalho (2023) ressalta que o processo de formação



continuada tenciona auxiliar os docentes na superação e enfrentamento dos desafios que envolvem aspectos relacionados, por exemplo, a parte estrutural do currículo, ou, até mesmo, em questões que envolve a realidade dos alunos.

Muitos professores iniciam suas carreiras em contextos de vulnerabilidade e encontram dificuldades relacionadas aos modos de ser e fazer docente, o que pode proporcionar angústias, desestabilidade e, até mesmo, a desistência (TORRES; NICOLALDE; MEDINA, 2020; KARLBERG; BEZZINA, 2022). Diante dessas questões, torna-se necessário pensar sobre os processos de indução profissional, acompanhamento formativo e formação continuada direcionada aos docentes recém-ingressos no contexto escolar. Nessa perspectiva, nos deparamos com o conceito de indução profissional, que se refere, segundo Cruz, Farias e Hobold (2020) ao acompanhamento profissional pautado em uma perspectiva colaborativa, de modo que professores mais experientes possam orientar, compartilhar conhecimentos e apoiar os docentes iniciantes em suas primeiras experiências profissionais.

É possível atrelar o conceito de indução profissional à necessidade do enfrentamento de problemas pelos docentes iniciantes, visto que o compartilhamento de experiências pode proporcionar maior segurança para desenvolvimento das ações, assim como a construção da identidade profissional. A respeito dessa questão, Ferreira (2021, p. 5) reitera que:

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

Em um contexto de diálogo e troca de saberes, a indução docente se apresenta como uma proposição para melhorar a inserção profissional de professores iniciantes, visto que a socialização entre os docentes, nos espaços escolares, torna-se cada vez mais necessária para evitar questões conflituosas que levam à desestabilidade (KARLBERG; BEZZINA, 2022). A indução também está relacionada ao planejamento. Isso pressupõe que essa ação não pode ser isolada ou executada de forma genérica, mas necessita de processos específicos para o seu desenvolvimento. Assim, quando os docentes se reúnem para compartilhar suas experiências e aprendizagens, contribuem para uma melhor inserção dos professores mais jovens no ambiente de atuação.

Para que essas ações aconteçam nos espaços escolares, é preciso que as instituições se reconheçam como comunidades de aprendizagem. Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 85) entendem esse conceito como “[...] uma comunidade de profissionais que, ao interagirem, modificam ou aprendem novas ações e transformam suas identidades profissionais”. Essa perspectiva compreende a escola, ou



até mesmo outros espaços destinados a indução profissional de professores iniciantes, como ambientes que prezam pela comunicação e diálogo aberto, em que todos são convidados a compartilhar seus conhecimentos e apoiarem uns aos outros

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

A concepção de indução profissional advém da necessidade de compreender o professor iniciante como um docente que, assim como os demais, precisa aprender a ensinar constantemente. Essa perspectiva coaduna com as transformações que ocorrem a cada dia, dado que a escola precisa acompanhar as mudanças pelas quais a sociedade perpassa. Nesse sentido, a continuidade da formação precisa ser uma realidade nos espaços escolares, como ressaltam Nóvoa e Alvim (2022, p. 68):

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

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

PROGRAMAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E APRENDIZAGEM CONTÍNUA

Os primeiros anos de atuação profissional são considerados os mais desafiadores (HUBERMAN, 2000; FERREIRA, 2017; VAILLANT; MARCELO, 2012; VEZUB; ALLIAUD, 2012; COLAZZO-DUARTE; CARDOZO-GAIBISSO, 2021). Muitos professores iniciantes são admitidos em turmas complexas e não possuem o apoio de seus pares, o que pode ocasionar o isolamento e, até mesmo, a não continuidade. Com vistas a essa problemática, alguns países como Estados Unidos, França, Inglaterra, Nova Zelândia, entre outros, elaboraram políticas públicas direcionadas ao acompanhamento formativo



dos docentes iniciantes e implementaram programas de indução profissional (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Esses programas, segundo Marcelo, Marcelo-Martínez e Jáspez (2021) auxiliam os professores principiantes na compreensão das especificidades presentes nos contextos escolares, assim como proporciona melhoria na qualidade da formação do corpo docente, pois o acompanhamento formativo pode reduzir as possibilidades de desistência da profissão e ainda contribui para o desenvolvimento profissional dos professores que se encontram no início da carreira docente. No Brasil, ainda não existem programas oficiais de acompanhamento dos professores iniciantes, mas é possível analisar a existência de iniciativas pontuais, materializadas em programas de mentoria. A respeito da intencionalidade desses programas, Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 85) ratificam que:

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

As práticas de mentoria visam, principalmente, à formação e ao acompanhamento dos professores iniciantes. Em alguns países da Europa como França e Inglaterra, a carga horária dos docentes é reduzida para que possam participar de atividades semelhantes a essas. Diferente da realidade brasileira, as políticas governamentais desses países asseguram o período de indução, para que os docentes desenvolvam a competência profissional necessária (VAILLANT; MARCELO, 2012). Vaillant (2014), reitera que os programas de indução profissional docente são relevantes para proporcionar um bom desempenho aos professores iniciantes, pois os primeiros anos de docência demarcam o processo de aprender a ensinar e o acompanhamento formativo, pautado em pressupostos que vislumbram as interações e trocas de conhecimentos, pode proporcionar maior segurança aos docentes que estão vivenciando as suas primeiras experiências profissionais.

Em solo brasileiro, existem algumas iniciativas pontuais que visam o acompanhamento formativo de docentes iniciantes. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) se destaca por ser a pioneira em ofertar programas de mentoria e um dos projetos mais recentes foi o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), que teve o objetivo de proporcionar acompanhamento formativo aos professores recém-ingressos no contexto escolar, por meio de encontros presenciais e virtuais (RINALDI *et al.*, 2021)

Inspirados pelas iniciativas desenvolvidas no âmbito da UFSCar, alguns pesquisadores da UESB – *Campus* de Itapetinga implementaram, no ano de 2021, o CONSTRUDOC. Diferente do Programa do PHM, o CONSTRUDOC visa promover o acompanhamento profissional de professores iniciantes por



meio de plataformas digitais, pois assim contribui para o atendimento dos docentes que estão em diferentes localidades e, conseqüentemente, favorece a expansão dessa iniciativa (FERREIRA, 2021).

O Programa em questão teve como objetivo principal atender aos professores iniciantes da Educação Básica com até cinco anos de atuação profissional. De acordo com Ferreira (2021, p. 7) “este programa visa uma ação articulada de ensino, pesquisa e extensão e tem a intenção de ser um espaço de oportunidades formativas e de estudos, manifestação cultural, desenvolvimento profissional, etc.”. A perspectiva de um programa que visa tanto à inserção profissional quanto à formação continuada dos participantes alinha-se a uma intencionalidade pautada no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

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

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

O desenvolvimento profissional é um processo marcado por aprendizagens contínuas e permeado por experiências que interferem diretamente na ação docente. Isso pressupõe que tanto vivências traumáticas quanto momentos de satisfação compõem os aspectos relevantes para a constituição da carreira e incidem, também, nas fases pelas quais atravessam, ao longo da vida profissional. Devido a essas características, o DPD é considerado um processo complexo e multidimensional, pois envolve os professores, alunos e os contextos de atuação (SANCAR; ATAL; DERYAKULU, 2021).

Cruz e Ferreira (2023) salientam que não se pode resumir o DPD apenas em aspectos formativos, pois envolve o entrelaçamento de relações, experiências, histórias de vida, entre outras questões que transcorrem dentro e fora das instituições escolares e afetam indiscutivelmente as práticas docentes. Desse modo, todas as experiências positivas e negativas relacionadas a vida pessoal e profissional contribuem para a continuidade ou descontinuidade do DPD dos docentes.

O DPD é um processo subjetivo, todavia, de acordo com Tantawy (2020), as trocas de conhecimentos com os pares e o compartilhamento de experiências promove aprendizagens contínuas que impactam positivamente nas práticas pedagógicas dos professores, uma vez que as ações direcionadas ao desenvolvimento profissional precisam estar atreladas às reais necessidades dos docentes, para que as aprendizagens sejam significativas e contribuam para a melhoria das ações e condutas nos ambientes escolares (ABAKAH; WIDIN; AMEYAW, 2022).



Com vistas a contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes, o Programa de Mentoria, implementado pela UESB, tem o objetivo de assessorar esses profissionais no enfrentamento dos desafios próprios do contexto escolar. O acompanhamento proporcionado pelo Programa tenciona melhorias no desenvolvimento das práticas, pois as interações e trocas de conhecimentos podem ser pertinentes para a mudança das condutas dos docentes frente aos conflitos diários. Sobre os resultados advindos da primeira edição do CONSTRUDOC, Ferreira (2021, p. 13) salienta que “o programa se configurou como um caminho inovador de formação e construção de saberes, com prioridade para a busca de superações de desafios atuais”. Essa constatação deixa explícito que a indução profissional docente, a construção coletiva de aprendizagens e a formação continuada foram os principais contributos do Programa.

O CONSTRUDOC, em seu primeiro ano de funcionamento, ofertou 60 vagas para professores iniciantes e 30 para professores mentores, sendo que o processo de seleção aconteceu via *Google Forms*, com alguns critérios definidos, tais como: os professores mentores deveriam lecionar na Educação Básica ou Ensino Superior e ter, ao menos, 15 anos de atuação; os professores iniciantes poderiam ser efetivos ou contratados, deveriam estar em plena atividade e ter até cinco anos de atuação (FERREIRA, 2021). Na segunda edição que aconteceu no ano de 2022, período em que foi realizada essa pesquisa, algumas mudanças ocorreram. Inicialmente a quantidade de vagas diminuíram, sendo 40 para professores iniciantes e 15 para mentores; outra mudança foi o período de atuação dos mentores que caiu para 10 anos. Os demais critérios adotados na edição anterior foram mantidos.

Os resultados relacionados ao primeiro ano de existência evidenciam que o CONSTRUDOC possibilitou a construção de aprendizagens colaborativas, de modo que as vivências afetaram positivamente tanto os professores iniciantes quanto os mentores em uma perspectiva recíproca, considerando que os docentes experientes precisavam revisitar suas práticas e analisá-las criticamente, a fim de desenvolverem orientações que auxiliassem os iniciantes em seus dilemas profissionais (FERRAZ; SOUSA, 2022).

O CONSTRUDOC mostrou-se como uma iniciativa potente para o assessoramento formativo de professores iniciantes, pois contribuiu para a continuidade formativa de todos os participantes (OLIVEIRA, 2023; FERREIRA *et al.*, 2023). As contribuições positivas advindas do Programa reforçam a necessidade da articulação de políticas públicas direcionadas à indução profissional docente em solo brasileiro, haja vista que os professores iniciantes precisam ser priorizados no meio educacional. Não se pode mais deixá-los “largados a própria sorte”, pois o apoio, nas primeiras experiências profissionais, proporciona um início de carreira com mais segurança e determinação, que são elementos essenciais para a superação dos desafios que se apresentam diariamente.



CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, cujo objetivo visou compreender a organização da segunda edição do Programa de Mentoria *On-line* da UESB e suas implicações para o campo da formação continuada dos professores iniciantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994), para realizar uma investigação pautada em elementos qualitativos, o pesquisador necessita enxergar o mundo sob uma perspectiva de que nada é comum e que qualquer detalhe pode ser útil para interpretar o seu objeto de estudo.

O tipo de pesquisa escolhido para realizarmos esse estudo foi o exploratório-descritivo. De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória tem o propósito de aproximar o pesquisador de seu objeto, pois é necessária uma familiaridade com o problema para compreender as suas particularidades. A descritiva, por sua vez, possui o intuito de estudar as características dos fenômenos e descrevê-las por meio de uma investigação detalhada. Desse modo, as duas classificações foram utilizadas para orientar a investigação, visto que as características atribuídas a cada uma delas são complementares e, juntas, contribuíram para que pudéssemos nos aproximar das professoras participantes do Programa e realizarmos as observações necessárias.

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

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

A análise consistiu na leitura flutuante da justificativa, objetivos, fundamentação teórica e metodológica do Projeto, uma vez que buscamos compreender os delineamentos do Programa e suas



implicações para o campo da formação continuada dos professores iniciantes. O processo de leitura do documento foi dinâmico. Tivemos a oportunidade de conhecer a estruturação do Programa e as intencionalidades direcionadas à formação dos docentes participantes.

Com o objetivo de entendermos com mais ênfase a organização do CONSTRUDOC e seus contributos para a continuidade formativa de docentes iniciantes, realizamos a observação participante nos encontros de mentoria. Para analisarmos as interações, acompanhamos os cinco encontros que aconteceram quinzenalmente pelo *Google Meet*. Com o intuito de compreendermos a dinâmica formativa do Programa, acompanhamos uma tríade que era composta por uma mentora e duas docentes iniciantes. A professora mentora, que nesse estudo chamaremos de Clara (nome fictício), possuía 24 anos de atuação, era docente universitária e estava concluindo o doutorado; a docente iniciante Beatriz (nome fictício), é licenciada em Ciências da Natureza, atuava em uma classe multisseriada de uma escola do campo e estava em seu primeiro ano na docência; Talita (nome fictício) é licenciada em Pedagogia e estava no seu terceiro ano de atuação, mas no momento da pesquisa, exercia a função de profissional de apoio para uma criança com deficiência visual.

A observação possibilitou uma aproximação direta com as colaboradoras da pesquisa, de modo que pudemos contribuir ativamente com as discussões (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). No primeiro encontro, apresentamos a temática da pesquisa e compartilhamos os nossos objetivos, as professoras compreenderam e concordaram em participar dos processos investigativos. As observações tiveram início em setembro e perduraram até dezembro de 2022, transcrevemos todos os encontros em um documento de *Word* e organizamos notas reflexivas, a fim de facilitar a interpretação dos dados.

Para examinar os materiais provenientes da análise documental e da observação participante utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Esse tipo de análise configura-se como um conjunto de técnicas que visa compreender os dados oriundos de uma investigação e, por meio dela, é possível descrever e interpretar os resultados (BARDIN, 2016). Ao analisar o Projeto de Extensão e as notas de campo, por meio da leitura flutuante e da categorização dos dados, buscamos destacar as unidades de registro referentes à funcionalidade do CONSTRUDOC e as questões relacionadas a continuidade formativa, assim organizamos o material em três subcategorias: estrutura do Programa, perspectiva dos participantes e proposições direcionadas à formação docente. Posteriormente, elencamos duas categorias centrais: organização do CONSTRUDOC e implicações para a formação continuada dos professores iniciantes. Por fim, analisamos os relatos feitos pelas docentes durante os encontros e as orientações presentes no Projeto de Extensão.



ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE MENTORIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARTICIPANTES

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

Ao considerarmos o contexto brasileiro, deparamo-nos com a UFSCar como pioneira na oferta desse tipo de acompanhamento e, graças aos bons resultados serviram de inspiração para outras instituições. Assim, os pesquisadores da UESB decidiram implementar um programa de mentoria, observando as características das iniciativas que foram realizadas pela universidade predecessora. Essa proposta teve início por meio de um projeto de extensão que aproximava a comunidade externa das proposições desenvolvidas pelos discentes e pesquisadores, com o intuito de colaborar com a formação dos professores (FERREIRA, 2021).

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

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

Segundo o documento que rege o CONSTRUDOC como um projeto de extensão, o Programa visa atender os professores da Educação Básica, por meio de ações que contribuem para os processos



formativos, e promover o desenvolvimento profissional dos participantes, estando assim disposto na descrição do projeto: Este programa visa uma ação articulada de ensino, pesquisa e extensão e tem a intenção de ser um espaço de **oportunidades formativas** e de estudos, manifestação cultural, desenvolvimento profissional, etc. (UESB, 2022b).

A universidade constitui-se como espaço de acesso ao conhecimento por meio dos três pilares que a sustentam: ensino, pesquisa e extensão. Essa proposição foi deliberada por meio do artigo 207 da Constituição Federal que, além de instituir essas três dimensões, orienta a indissociabilidade entre elas. A extensão se configura como um pilar que, segundo Moita e Andrade (2009, p. 272), “se achega ao conhecimento prático, assimilado culturalmente e desenvolvido para responder a demandas da vida cotidiana”. Desse modo, o Programa de Mentoria é visto como um espaço dedicado à formação e visa o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica.

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

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

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

A respeito da fala de Clara, podemos observar que ela faz um comparativo para explicar o quanto o olhar do sujeito em formação vai se modificando, por meio dos processos pelos quais perpassam. A formação, de acordo com Imbernón (2010, p. 27), “[...] é um processo que começa a partir



da experiência prática dos professores [...]”, nesse sentido, é preciso ressaltar que a formação não é uma ação isolada, mas um contínuo que acompanha os docentes em todas as fases da carreira e se inicia mediante a reflexão sobre as ações e condutas cotidianas.

O olhar, entendido pela mentora como a percepção das iniciantes frente aos desafios que estão presentes do cotidiano escolar, vai se transformando ao passo em que elas fazem um movimento de reflexão dotado de intencionalidade, quando apresentam suas demandas e conseguem repensar suas ações. Sobre a formação reflexiva, Ferraz (2016) salienta que, quando realizada em meio a coletividade, pode ser relevante para a promoção de mudanças institucionais e sociais. Em vista disso, Santos (2022) reitera que a reflexão crítica sobre as práticas pode promover mudanças significativas na realidade dos docentes. Desse modo, os momentos de partilha, que ocorrem nos encontros, podem auxiliar as professoras iniciantes na melhoria de suas práticas pedagógicas, pois as trocas de experiências fomentam a reflexão e, por conseguinte, a modificação das ações e condutas nos espaços escolares.

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

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

A mentora salienta, ainda, que o processo de lapidação, provocado pela formação, vai “[...] nos deixando lindas e maravilhosas como uma estrelinha brilhante”. Essa fala nos remete às consequências do processo formativo que, segundo Imbernón (2011, p. 41-42), “[...] deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”, em vista disso, a formação precisa estar alinhada às perspectivas e demandas dos professores, para que seja uma alternativa viável que corresponda a realidade profissional de cada docente. Assim, quando as



necessidades formativas são trabalhadas em meio aos processos reflexivos, os docentes podem construir conhecimentos e habilidades para repensar suas ações.

As questões referentes a formação continuada, trazida pelo relato da mentora e reafirmada por Mizukami e Reali (2019), pauta-se na reflexividade como elemento primordial para indução profissional dos docentes, em início de carreira, visto que um professor reflexivo explora ativamente aspectos referentes às suas práticas, pois a reflexão é um processo contínuo, que acontece por meio do olhar crítico sobre os desdobramentos que ocorrem dentro e fora do espaço escolar.

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

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

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

O objetivo geral presente no Projeto de Extensão que implementou o CONSTRUDOC, nos revela a intencionalidade reflexiva quando ressalta que o Programa visa “contribuir com a formação de professores, estimulando processos de reflexão sobre a formação e a autoformação que possibilite repensar a docência” (UESB, 2022b). A orientação para que os participantes repensem à docência, por meio da reflexão, e que, a partir desse movimento, alcancem a autoformação, são pressupostos que Vaillant e Marcelo (2012) reiteram em seus estudos, ao ressaltarem que a aprendizagem da docência se



constitui quando os professores passam a ser conscientes de suas ações e entendem as origens e consequências de suas condutas, não mais optando pelo ensaio e erro.

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

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

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

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

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

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



professores iniciantes sentem a necessidade de um acompanhamento formativo para vivenciar essa fase da carreira e as trocas de experiências são elementos fundamentais para o processo formativo.

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

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

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

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

Os momentos reflexivos que são estimulados, nos encontros de mentoria, por meio das interações, promovem a mudança de postura diante dos acontecimentos que surgem no cotidiano escolar. Esse é o caso de Talita. Uma professora iniciante que, no momento da pesquisa, estava como



acompanhante de um aluno com deficiência e, após ouvir as orientações da mentora sobre o trabalho com gênero na escola, recordou de um episódio em que a professora regente da turma conversou com ela a respeito desse tema, mas no momento ela não deu muita atenção. Analisamos a seguir:

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

Quando a docente iniciante assume uma postura reflexiva de pensar sobre a sua ação diante da fala da professora mentora, observamos o quanto essa atitude, fundamental na formação docente, está alinhada aos princípios de Freire (1996), quando ressalta a necessidade de professores analisarem criticamente suas práticas, isso porque a sociedade está em constante transformação e a reflexão proporciona a ampliação do olhar e mudança de atitude ante aos desafios.

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

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

As trocas de experiências promovidas pelo Programa de Mentoria proporcionam, além dos processos reflexivos, uma aproximação entre os docentes participantes, de forma que os iniciantes puderam ver os mentores como parceiros ou colegas de profissão, que estavam à disposição para auxiliá-los no processo de indução profissional, pois o acompanhamento é um dos objetivos do Programa, como está disposto em um dos tópicos do documento: “O atendimento aos professores dar-se-á através da indução (termo cunhado nos estudos sobre desenvolvimento profissional docente), que se



refere ao processo de acompanhamento do professor iniciante durante sua inserção profissional” (UESB, 2022b).

O acompanhamento formativo consolida-se como um apoio fundamental para o professor iniciante, pois os conflitos existentes, nos primeiros anos de carreira, podem desestabilizar aqueles que estão adentrando a realidade escolar pela primeira vez (FERREIRA *et al.*, 2023). De acordo com Mizukami e Reali (2019), o ato de acompanhar o iniciante configura-se como uma atividade complexa, que requer conhecimentos específicos do professor mentor para que possa desenvolver um trabalho que seja dinâmico e que proporcione a continuidade da formação do professor iniciante.

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

Os mentores, como profissionais experientes, trazem sua bagagem de vida profissional para os encontros, a fim de orientar aqueles jovens professores. Todavia, ao observar os encontros de mentoria, foi possível perceber que, para além da relação profissional que se estabelece durante os momentos de interação, a professora mentora e as iniciantes desenvolveram vínculos afetivos e consolidaram uma relação de amizade. Durante os encontros, foi perceptível que os assuntos da vida pessoal também eram trabalhados de forma dinâmica, em busca de uma reflexão coletiva. As iniciantes sentiam-se livres para compartilhar acontecimentos cotidianos e a mentora sempre estimulava esses momentos, para que as discussões afetassem também os aspectos pessoais, pois, segundo Clara, não se pode desvincular a vida pessoal da vida profissional.

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



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

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

Clara disse, anteriormente, que estava também se formando junto às iniciantes por meio das problematizações que aconteciam durante os encontros e que isso também influenciava em seu amadurecimento como mentora. Após a fala de Beatriz, ficou evidente o quanto as discussões e a forma como a professora experiente conduziu os momentos de interação impactaram nas condutas da iniciante. Quando ela diz à Clara que “[...] a senhora é uma professora diferenciada, porque eu nunca tinha visto uma professora, na academia, que fale assim: ‘como que você está?’ Nunca! [...]”, reitera a relação de horizontalidade que foi estabelecida entre elas durante as interações. A atitude de Clara em reconhecer Beatriz como ser humano, antes da profissional, foi imprescindível para que ela compreendesse que o professor não é o detentor do conhecimento, mas que a relação professor-aluno precisa ser pautada, principalmente na afetividade.

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



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

A respeito da construção de aprendizagens, o documento orientador para a implementação do Programa ressalta a necessidade dos momentos reflexivos, que são essenciais para a continuidade da formação dos docentes participantes, como está disposto em um dos objetivos específicos, reforçando que uma das perspectivas do Programa é: “Fomentar reflexões sobre a **construção profissional dos professores** - seus dilemas, temores, saberes, sabores, angústias, desafios, limitações, potencialidades etc. -, nos diversos períodos da carreira docente” (UESB, 2022b).

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

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

Dentro do Programa, Clara utilizou a reflexividade como aparato indispensável para a continuidade da formação das iniciantes. Nesse sentido, de acordo com Mizukami e Reali (2019, p. 121), os professores mentores precisam valer-se da reflexão como “uma ferramenta de crítica, de avaliação e de tomada de decisões sobre o ensino [...]”. Devido a essa postura, a mentora conseguiu acompanhar e acolher as iniciantes de forma acessível. Entretanto, antes de assumir a função, Clara precisou passar por uma formação que lhe proporcionou conhecimentos sobre o processo de



aprendizagem dos adultos e seus delineamentos, assim como recomenda o Projeto de Extensão quando ressalta que no “planejamento da formação de mentores deverá acontecer a separação de textos para estudos, dinâmicas e atividades” (UESB, 2022b).

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

A formação contínua deriva-se das ações que promovem a mudança de postura dos professores ante os desafios que surgem cotidianamente. Como ressalta Ferreira (2017, p. 80) “a formação inicial apenas não é suficiente para a aprendizagem da docência. É necessária uma formação contínua que possibilite, além de aprendizagem, perspectivas de mudança. É válido ressaltar que o professor deve buscar fazer uma reflexão interior, uma autorreflexão”. Nos programas de mentoria, o iniciante é levado a pensar sobre a realidade escolar e buscar modos de trabalhar para o enfrentamento dos desafios.

Entre essas e outras questões, os programas de mentoria se diferem dos demais cursos de formação continuada. O fato de não ser obrigatório ou implementado verticalmente faz com que os docentes busquem pela formação por livre e espontânea vontade. Tanto os mentores quanto os professores iniciantes se inscrevem para a seleção com o objetivo de agregarem conhecimentos e se formarem em meio à coletividade. Para Nóvoa (2017, p. 1121), “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução”. A busca pela formação possibilita aos docentes uma espécie de mergulho nos processos de autorreflexão que promove o autoconhecimento e, conseqüentemente, a melhoria das práticas.

Podemos visualizar as percepções de Clara a respeito do Programa de Mentoria como uma alternativa de formação continuada não verticalizada, que promove a construção de conhecimentos sobre a docência, por meio de um currículo aberto, mediante as demandas formativas e propostas de intervenção:

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



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

Essa característica é essencial para que os professores, em meio às interações, possam contribuir para a continuidade da formação. Os docentes iniciantes, em especial, precisam estar em constante formação, a fim de construir aprendizagens sobre a profissão, haja vista que, segundo Ferreira (2017, p. 87), ser professor iniciante é “entrar em choque com a realidade, sobreviver, descobrir, aprender”. E esse movimento pode acontecer com mais tranquilidade quando se tem o acompanhamento e o acolhimento dos colegas de profissão que compartilham de uma realidade semelhante.

Quando os cursos de formação são impostos de forma verticalizada, alguns docentes não conseguem relacionar os conteúdos com a realidade que vivenciam e isso pode desestimular a busca por conhecimento desses profissionais. Podemos observar essa questão por meio da fala de Beatriz:

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

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

De acordo com Nóvoa e Alvim (2022) a formação deve ser uma constante na vida dos professores, pois ela nunca está pronta e acabada. É um processo que perdura ao longo da vida profissional. Quando os docentes reconhecem a necessidade da formação e buscam por ela, o processo formativo tende a ser fluido e dinâmico, visto que o desejo em construir novos conhecimentos faz com que esses professores se sintam motivados a realizar os processos de reflexão.



Desse modo, a busca pelo bem-estar pessoal, assim como o profissional, torna-se um dos propósitos do Programa. De acordo com Nóvoa (2017), nada se constrói no vazio, por isso é necessário que os professores se organizem em meio a coletividade para que a formação docente se estabeleça como contínuo na vida profissional. Por meio da observação participante, foi possível observar que, nos momentos de reflexividade, as professoras iniciantes, assim como a mentora, tiveram a liberdade de compartilhar seus medos, suas ações, condutas, entre outros sentimentos, e, por meio das trocas de experiências, puderam se formar mutuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As orientações para atuação, o acompanhamento formativo, as interações e os momentos reflexivos fizeram do CONSTRUDOC um Programa de Mentoria pautado na formação continuada para os docentes participantes. Diante das propostas para implementação do projeto de extensão, pudemos analisar a estrutura do Programa, os objetivos e as aspirações que visam promover um espaço privilegiado para a troca de conhecimentos sobre a docência, a fim de possibilitar o desenvolvimento profissional dos professores. Por meio das falas das docentes participantes, analisamos os momentos de interação, os processos formativos e as mudanças nas práticas pedagógicas.

O Programa é organizado em uma perspectiva que visa à participação de docentes que atuam em diversos locais, uma vez que, quando desenvolvido por meio de plataformas digitais, promove a interação entre professores que estão em diferentes realidades. Essa mobilidade proporcionada pelo Programa faz com que os momentos de interação sejam mais ricos e diversos, pois favorece a troca de experiências. Outro aspecto que está disposto no documento orientador do CONSTRUDOC faz *jus* ao currículo aberto, haja vista que os docentes, por meio das demandas formativas e dos momentos reflexivos, vão construindo, paulatinamente, um currículo que é baseado no diálogo e na busca pela formação.

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



Além da formação continuada, o CONSTRUDOC favoreceu a construção de laços de amizade pelas professoras participantes. A disponibilidade da mentora em acompanhar as iniciantes, o modo como conduziu os encontros e o trabalho com as demandas de cada docente, fez com que houvesse liberdade para a partilha de experiências, ações, acontecimentos e fatos até mesmo da vida pessoal das professoras iniciantes. Os resultados das interações e dos momentos de diálogo ficaram evidentes nos depoimentos das iniciantes sobre as mudanças de condutas diante das diversas situações que ocorreram durante o período de atuação.

O CONSTRUDOC se consolidou como um Programa que, para além do acompanhamento formativo de docentes iniciantes, foi latente para a formação continuada dos professores. As orientações para implementação do Programa foram indispensáveis para conduzir a prática e, por meio da observação, foi possível perceber que os momentos de interação entre as docentes iniciantes e mentora transcenderam as expectativas, visto que, para além das relações profissionais, o Programa foi uma ponte para a aproximação entre as docentes, que fizeram dos encontros verdadeiros espaços de diálogos, desabafos, acolhimentos e transformações.

REFERÊNCIAS

ABAKAH, E.; WIDIN, J.; AMEYAW, E. K. “Continuing Professional Development (CPD): practices among basic school teachers in the central region of Ghana”. **Sage Open**, vol. 12, n. 2, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRAGA, F. M. *et al.* “Conversas interativas virtuais em um Programa Híbrido de Mentoria: temas tratados e abordagens adotadas de professoras experientes-mentoras”. **Educação Temática Digital**, vol. 22, n. 3, 2020.

CARVALHO, M. S. P. **Impactos da formação docente continuada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Boa Vista: Editora IOLE, 2023.

COLAZZO-DUARTE, L.; CARDOZO-GAIBISSO, L. “Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia”. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**, vol. 18, n. 36, 2021.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. “Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades”. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 14, 2020.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. “A formação *stricto sensu* e seus contributos para prática docente: um estudo freireano”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 42, 2023.



FERRAZ, R. D. **Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva**: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício (Tese de Doutorado em Educação). Recife: UFPE, 2016.

FERRAZ, R. D.; SOUSA, L. A. “Programa de mentoria e os impactos nas práticas pedagógicas dos professores mentores”. **Anais XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Uberlândia: UFU, 2022.

FERREIRA, L. G. “Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes”. **Acta Scientiarum. Education**, vol. 39, n. 1, 2017.

FERREIRA, L. G. “Programa de mentoria *on-line*: uma proposta de indução a docência”. **Revista de estudos em educação e diversidade**, vol. 2, n. 6, 2021.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira**: interseções e diálogos com professores da educação básica. Campinas: Editora Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, L. G. *et al.* “Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria *On-line* da UESB”. **Educação e Formação**, vol. 8, 2023.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002

HUBERMAN, M. “O ciclo de vida profissional dos professores”. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

KARLBERG, M.; BEZZINA, C. “The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden”. **Professional Development in Education**, vol. 48, n. 4, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Editora EPU, 2018.

MARCELO, C. “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro”. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, 2009.

MARCELO, C.; MARCELO-MARTÍNEZ, P.; JÁSPEZ, J. F. “Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes”. **Profesorado: Revista de Currículo y Formación del Profesorado**, vol. 25, n. 2, 2021.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. “Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional”. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 19, 2019.



MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. “Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós- graduação”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 41, 2009.

NÓVOA, A. “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, n. 166, 2017.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Editora Educa, 2009.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Editora SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, T. M. **Programa de mentoria online da UESB e desenvolvimento profissional de professores da educação infantil: inserção, atuação e constituição** (Dissertação de Mestrado em Educação). Vitória da Conquista: UESB, 2023.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. “Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes”. **Educação e Pesquisa**, vol. 34, n. 1, 2008.

RINALDI, R. P. *et al.* “Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria”. **Revista Educação Unisinos**, vol. 26, 2022.

RODRIGUES, R. O. **Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos**. Boa Vista: Editora IOLE, 2023.

SANCAR, R.; ATAL, D.; DERYAKULU, D. “A new framework for teachers’ professional development”. **Teaching and Teacher Education**, vol. 101, 2021.

SANTOS, J. A. “Formação de professores: breve relação do conceito de diálogo de Paulo Freire com o dialogismo bakhtiniano”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 10, n. 28, 2022.

SOUZA, A. P. G.; REALI, A. M. M. R. “Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: um estudo de dois casos”. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 14, 2020.

TANTAWY, N. “Investigating Teachers’ Perceptions of the Influence of Professional Development on Teachers’ Performance and Career Progression”. **Arab World English Journal**, vol. 11, n. 1, 2020.

TORRES, A. F. R.; NICOLALDE, M. A. M.; MEDINA, D. A. T. “La inducción y el acompañamiento pedagógico al profesorado novel. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional”. **Revista Educare**, vol. 24, n. 3, 2020.

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Programa de Mentoria On-line abre inscrições**. Itapetinga: UESB, 2022a. Disponível em: <www.uesb.br>. Acesso em: 23/09/2023.

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Programa de Mentoria Online – Construir Docência**. Itapetinga, 2022b. Disponível em: <www.uesb.br>. Acesso em: 23/09/2023.

VAILLANT, D. “Análisis y reflexiones para pensarel desarrollo profesional docente continuo”. **Revista Educar**, vol. 50, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C.. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.



VEZUB, L.; ALLIAUD, A. **El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles**: aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay. Montevideú: Ministerio de Cultura y Deporte, 2012.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 16 | Nº 48 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávoro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima