



Perspectivas de uma docente iniciante sobre as aprendizagens profissionais construídas em um Programa de Mentoria

Livia de Andrade Sousa

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil

Roselane Duarte Ferraz

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil

RESUMO

Os primeiros anos de atuação na docência são considerados os mais complexos, pois demandam apoio e acompanhamento formativo para o melhor desenvolvimento das práticas. O presente estudo tem por objetivo conhecer, por meio das perspectivas de uma professora iniciante, as aprendizagens profissionais consequentes da participação do Programa de Mentoria Online – Construir Docência (CONSTRUDOC). Para a elaboração dos dados, foi realizada pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica sobre o objeto de investigação, além da entrevista semiestruturada com uma das professoras participantes do Programa e no tratamento dos materiais utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados demonstram que as interações e trocas de experiências, realizadas nos encontros formativos, foram relevantes para a indução profissional, do mesmo modo em que contribuíram para a continuidade formativa dos professores iniciantes. A metodologia utilizada pela mentora, nos momentos de interação, proporcionou a ampliação do olhar da docente entrevistada, que passou a refletir sobre as situações desafiadoras vivenciadas em sua realidade e perspectivar meios para transformar suas ações. O estudo apresentado contribui para a ampliação do campo de pesquisas sobre formação docente ao demonstrar que ações de indução, desenvolvidas em programas de mentoria podem favorecer de maneira significativa o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira.

Palavras-Chave: professores iniciantes; indução profissional; formação continuada; programa de mentoria.

PERSPECTIVES OF A BEGINNING TEACHER ON PROFESSIONAL LEARNING WITHIN A MENTORING PROGRAM

ABSTRACT

The first years of teaching are considered the most complex, as they require support and formative guidance for the effective professional development. This study aims to comprehend, from the perspective of a beginning teacher, the professional learning outcomes resulting from participation in the Online Mentoring Program – Construir Docência (CONSTRUDOC). To construct the data, a bibliographic review was conducted to provide theoretical grounding for the research object, and a semi-structured interview was carried out with one of the teachers participating in the program. The collected materials were analyzed through content analysis.

The results demonstrate that the interactions and exchanges of experiences during training sessions were relevant for professional induction, in the same way that they contributed to the training continuity of beginning teachers. The mentor's methodology during these interactions expanded the interviewed teacher's perspective, prompting reflection on the challenging situations experienced in her reality and encouraging the transformation of her actions. The study contributes to expanding the field of research on teacher education by demonstrating that induction initiatives, developed within mentoring programs, can significantly foster the professional development of early-career teachers

Key Words: beginning teachers; professional induction; continuing training; mentoring program.

PERSPECTIVAS DE UNA DOCENTE PRINCIPIANTE SOBRE EL APRENDIZAJE PROFESIONAL DESARROLLADO EN UN PROGRAMA DE MENTORÍA

RESUMEN

Los primeros años de de ejercicio docente se consideran los más complejos, ya que requieren apoyo y formación para el mejor desarrollo de las prácticas. El presente estudio tiene como objetivo comprender, desde la perspectiva de una profesora principiante, los aprendizajes profesionales derivados de la participación en el Programa de Mentoría en Línea – Construir Docência (CONSTRUDOC). bibliográfica con el fin de fundamentar teóricamente el objeto de estudio, además de una entrevista semiestructurada con una de las profesoras participantes del programa. En el tratamiento de los materiales se utilizó el análisis de contenido Los resultados demuestran que las interacciones e intercambios de experiencias, realizadas en los encuentros de formación, fueron relevantes para la inducción profesional, de la misma manera que contribuyeron para la formación continua de los profesores principiantes. La metodología utilizada por la mentora en los momentos de interacción amplió la perspectiva de la professora entrevistada, quien inició un proceso de reflexión sobre las situaciones desafiantes vividas en su realidad y consideró formas de transformar sus acciones. El estudio contribuye a la ampliación del campo de investigaciones sobre la formación docente al demostrar que las acciones de inducción, desarrolladas en programas de mentoría pueden favorecer de manera significativa el desarrollo profesional de los profesores al inicio de carrera.

Palabras Clave: profesores principiantes; inducción profesional; formación continua; programa de mentoría.

1 INTRODUÇÃO

Aprender a ser docente é um processo que permeia toda vida profissional. Desde o momento em que iniciam a profissão, os professores estão envolvidos em uma perspectiva que privilegia a continuidade formativa, haja vista que atuam em contextos escolares que estão atrelados às transformações sociais, o que implica aprender a ensinar constantemente, em um movimento de construção e reconstrução das práticas pedagógicas (Dal-Forno; Reali, 2009).

O início da docência é considerado, por muitos estudiosos, como a fase mais difícil do desenvolvimento profissional (Huberman, 2000; Vaillant; Marcelo, 2012; Nóvoa, 2017; Ferreira, 2017). Os primeiros contatos com a realidade escolar ainda ocorrem na formação

inicial, todavia, quando ingressam oficialmente na profissão, podem vivenciar sentimentos antagônicos, como a angústia referente aos conflitos e desafios que emergem da realidade escolar, assim como o contentamento em fazer parte de um corpo docente (Huberman, 2000). Nessa trama de sentimentos, os iniciantes presenciam constantemente o choque com a realidade, quando se deparam com as responsabilidades e as condutas que devem ser tomadas diante das situações que decorrem do contexto escolar.

Essa mudança abrupta de estudante para professor pode desencadear a desestabilidade e o sentimento de fracasso, visto que, em muitos países, ainda é cultural a atitude de alocar professores iniciantes nas turmas mais complexas, que são rejeitadas pelos veteranos (Nóvoa, 2017; Borges, Santos, 2019). Nesse contexto, torna-se fundamental o apoio e o acompanhamento formativo desses iniciantes, pois as trocas de conhecimento e a colaboração podem promover a construção de aprendizagens necessárias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Os programas de indução profissional docente são vistos como alternativas relevantes para o acompanhamento de professores que estão nos primeiros anos de atuação. Em muitos países como: Estados Unidos, Inglaterra e França, foram implementados programas direcionados ao apoio a esses profissionais, todavia, em solo brasileiro, essas iniciativas ainda são pouco difundidas (Vaillant; Marcelo, 2012; Teles, 2020). Assim, para que esses professores não desistam prematuramente da carreira e vivenciem a profissão com mais tranquilidade, foram desenvolvidos programas de mentoria *on-line*, como o Construir Docência (CONSTRUDOC), implementado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – *Campus* de Itapetinga, no ano de 2021.

Esse estudo constitui-se como um recorte da pesquisa do Mestrado¹, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UESB e tem como objetivo conhecer, por meio das perspectivas de uma professora iniciante, as aprendizagens profissionais consequentes da participação na segunda edição do Programa de Mentoria *Online* – Construir Docência (CONSTRUDOC) que aconteceu no ano de 2022.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva. Valemo-nos desses pressupostos, visto que, segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa transcende os números e quantidades, pois visa compreender um universo de significados que

¹ Percursos formativos de professoras iniciantes no Programa de Mentoria *On-line* da UESB – Construir Docência (CONSTRUDOC).

não pode ser quantificado. Bogdan e Biklen (1994) também asseveram que o investigador necessita de ter um olhar minucioso, com vistas a compreender as nuances que estão envoltas no objeto de pesquisa. Assim, por meio dessa abordagem, pudemos adentrar aos encontros de mentoria e percebermos as especificidades relacionadas às interações e trocas de conhecimentos entre as participantes.

Com vistas a contribuir para a construção dos dados, a mentora Clara (nome fictício) permitiu que acompanhássemos as reuniões, que aconteceram entre setembro e dezembro de 2022, com as iniciantes Talita e Beatriz (nomes fictícios), que igualmente demonstraram disposição em contribuir com a investigação. Clara, no momento da pesquisa, era professora universitária e tinha 24 anos de carreira profissional, o que contribuiu para que ela pudesse orientar com propriedade as professoras recém-ingressas. Beatriz era graduada em Ciências da Natureza e estava em seu primeiro ano de atuação em uma turma multisseriada com alunos com faixa etária entre dois e dez anos. Talita, por sua vez, era pedagoga e estava como acompanhante de uma criança com deficiência visual, na Educação Infantil.

Para respondermos ao nosso objetivo, utilizamos a pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o estudo e a entrevista semiestruturada. Essa técnica de pesquisa visa compreender os diversos aspectos referentes a um determinado tema, por meio de conversas com finalidade (Minayo, 2007). Sobre esse instrumento, Lüdke e André (2018, p. 39) ressaltam que “[...] uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais”. A entrevista proporciona ao pesquisador uma aproximação direta com os participantes da pesquisa e, por meio do diálogo estabelecido, é possível acessar informações valiosas.

Utilizamos o gravador de voz para captar as falas da participante, pois esse instrumento garante a fidedignidade da pesquisa, uma vez que o material obtido, na íntegra, facilita a análise do pesquisador. Devido à ausência de disponibilidade da professora Talita, a entrevista foi realizada apenas com Beatriz e após o diálogo com a participante, transcrevemos as falas para um documento de *Word*.

A análise dos dados seguiu as etapas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) que inclui: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A fim de responder ao nosso objetivo, analisamos as transcrições da entrevista realizada com a professora Beatriz, organizamos as unidades de registro e as categorias centrais: aprendizagens relacionadas à busca pela formação continuada e a mudança de perspectiva relacionada ao ser e fazer docente; aprendizagens oriundas das experiências compartilhadas e os impactos das ações de mentoria no desenvolvimento profissional da professora iniciante.

3 APRENDER A ENSINAR: TECITURAS QUE ENVOLVEM A INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A entrada em qualquer carreira profissional pode ser considerada complexa, com a docência não é diferente. Os professores iniciantes, em seus primeiros anos de atuação, podem vivenciar situações conflituosas que são próprias da cultura escolar (Huberman, 2000; Ferreira, 2017; Vaillant; Marcelo, 2012; Borges; Santos, 2019). Em muitos países, os professores recém-ingressos são alocados em turmas difíceis e não possuem auxílio dos demais colegas de profissão, isso corrobora com a desestabilidade, o isolamento profissional e, até mesmo, a desistência (Nóvoa, 2017; Borges, Santos, 2019). Em vista dessa situação, torna-se urgente a necessidade de acompanhar e apoiar esses profissionais em suas primeiras experiências, a fim de que se integrem no ambiente escolar e desenvolvam suas práticas com mais segurança (Deixa; Chicote; Calisto, 2020).

Para além dos percalços oriundos da entrada na profissão, os primeiros anos de atuação também são caracterizados pela construção de aprendizagens, pois, segundo Oliveira, Borges e Rodrigues (2020, p. 5) “tornar-se professor, além de ser um processo marcado por conflitos e complexidades, implica aprender a ensinar”. Desse modo, visualizamos a continuidade formativa como uma das vertentes que integram o desenvolvimento profissional e acompanha os professores até o fim da carreira.

Aprender a ensinar pode ser um processo desafiador e isso demanda pensar em propostas de formação continuada que privilegiam a indução profissional docente. De acordo com Cruz. Farias e Hobold (2020, p. 13), a indução profissional pode ser entendida como:

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

Segundo as autoras, os professores iniciantes necessitam de acompanhamento formativo e apoio no desenvolvimento de suas práticas, pois as trocas de conhecimentos com profissionais mais experientes podem ser úteis, uma vez que a formação colaborativa promove a construção de aprendizagens que são primordiais para a superação dos desafios e conflitos presentes no ambiente escolar.

A partilha de experiências, saberes e conhecimentos entre docentes que estão em diferentes fases da carreira pode promover a integração do professor iniciante na cultura escolar, assim como contribui para a melhoria de suas práticas, pois, segundo Nóvoa (2009, p. 40), “a

formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos processos educativos”. A formação continuada, pautada em pressupostos colaborativos, precisa acontecer no espaço escolar de modo que todos os professores possam compartilhar suas experiências e auxiliar uns aos outros com vistas à formação mútua (Deixa; Chicote; Calisto, 2020).

Entretanto, nem todos os recém-ingressos dispõem de acompanhamento formativo, do mesmo modo em que não socializam suas experiências com os demais, o que pode provocar o isolamento profissional. O isolamento dos professores pode ser, muitas vezes, favorecido pela organização dos tempos e espaços no ambiente escolar. Assim, muitos iniciantes vivenciam situações conflituosas e as angústias derivadas da primeira fase da carreira solitariamente (Marcelo, 2009).

Diante dessas questões, alguns Instituições de Ensino Superior (IES) implementaram iniciativas pontuais que visam à indução profissional dos professores iniciantes. Como pioneira nessa vertente, temos a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que promoveu a instituição de programas de mentoria. O projeto mais recente foi o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), que tinha como objetivo promover encontros virtuais e presenciais entre professores que se encontravam em diferentes fases da carreira (Rinaldi *et al.*, 2021)

Uma iniciativa semelhante ao PHM foi implementada na UESB *Campus* de Itapetinga, o Programa de Mentoria *Online* Construir Docência (CONSTRUDOC) que visa contribuir com a indução profissional de professores iniciantes por meio das interações com professores experientes em plataformas digitais (Sousa; Ferraz, 2023). A proposta desse programa está pautada no atendimento aos docentes que não possuem acompanhamento formativo em suas realidades e, por acontecer no meio digital, abrange uma quantidade elevada de profissionais que se encontram em várias regiões do país (Ferreira, 2021).

A perspectiva de indução profissional docente alinha-se à formação continuada de modo que, de acordo com Ferreira *et al.* (2023), as trocas de conhecimentos promovem a construção de aprendizagens. Assim, quando os iniciantes interagem com os professores experientes, com vistas à continuidade formativa, podem melhorar suas práticas e aprimorar suas trajetórias profissionais.

O termo “formação continuada” carrega uma polissemia, haja vista que “formação contínua” e “formação permanente” fazem *jus* à construção de conhecimentos após a graduação. Todavia, fazemos a escolha pela perspectiva de formação continuada, amparadas por Imbernón (2010, p. 47), quando ressalta que esse tipo de formação:

[...] deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de

funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz.

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

Assim, os programas de mentoria, como o CONSTRUDOC, vislumbram uma formação horizontalizada, em que tanto os professores iniciantes quanto os experientes podem ser afetados pelas interações e trocas de conhecimentos, visando a reflexão sobre as práticas que são desenvolvidas nos contextos escolares. É preciso reiterar que a formação é um contínuo, ou seja, os docentes precisam estar em constante busca por conhecimentos, para que práticas pedagógicas não se percam no decorrer das transformações sociais, pois segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 92), “aprender a ensinar é um processo que não se finaliza com a formação inicial e que tem mais a ver com a aprendizagem experiencial e ativa do que com a imitação ou aplicação de destrezas [...]”. Desse modo, para que ações sejam intencionais e despertem a aprendizagem dos alunos, demanda dos professores um movimento constante de pensar sobre suas próprias condutas.

Assim, o Programa de Mentoria em questão visa uma formação continuada pautada no Desenvolvimento Profissional Docente, processo que todos os professores atravessam durante a trajetória profissional, pois a docência é um constructo de aprendizagens contínuas e essas são desenvolvidas mediante as vivências pessoais e profissionais dos professores, pois estão relacionadas à continuidade ou descontinuidade da profissão.

3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM PROCESSO DE APRENDIZAGENS CONTÍNUAS

A docência é caracterizada por ser uma profissão que lida com a instabilidade, uma vez que os professores atuam em uma realidade que se transforma constantemente, devido às mudanças nas esferas sociais. Ferreira (2023) salienta que a docência não é estática, ela se transforma em um movimento permanente, pois vincula-se com contextos sociais, históricos, culturais, entre outros. Assim, o professor é visto como um profissional em constante desenvolvimento, que precisa refletir e analisar continuamente suas práticas.

Os professores iniciantes, quando acompanhados por um programa de indução profissional, são convidados a refletir sobre as situações conflituosas que ocorrem no ambiente escolar, assim como suas ações e condutas diante daquele contexto. De acordo com Teles (2020, p. 7), “esse apoio permite ao iniciante construir um repertório mais acertado de suas práticas,

contribuindo para o seu desenvolvimento profissional”. Assim, as interações e trocas de conhecimentos entre os iniciantes e experientes podem ser relevantes para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), pois visam a construção de aprendizagens (Ferreira, 2023).

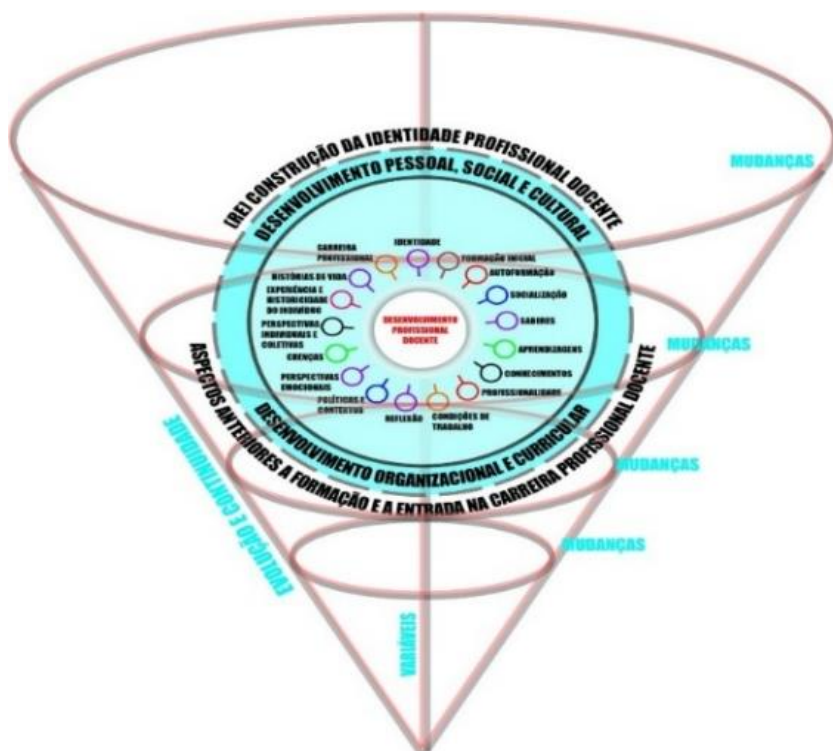
O DPD é visto como um processo inerente à docência. Por ser amplo, complexo, multidimensional e contínuo, carrega muitas especificidades que envolvem o ser e fazer dos docentes. Ferreira (2023, p. 63) conceitua o DPD como:

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

De acordo com a autora, o DPD é um processo permanente de busca por aprendizagens, pois envolve muitos fatores que podem contribuir de forma positiva ou negativa para a continuidade da profissão. Muito além da justaposição de formação inicial e continuada, o DPD possui uma conotação de evolução e continuidade (Vaillant; Marcelo, 2012) que está relacionado aos momentos vivenciados pelo professor de forma individual ou coletiva, bem como também integra a vida pessoal e profissional, pois visualiza o professor como um ser humano em sua totalidade.

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

Figura 1 – Perspectiva de representação do Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Ferreira (2023, p. 64)

A estrutura que representa o DPD carrega uma complexidade, isso porque todos os elementos da figura possuem um significado próprio que nos levam à compreensão do todo. De acordo com Ferreira (2023), a abertura e as linhas verticais do cone remetem à evolução e continuidade, assim como o espiral que dá a ideia de ciclo, que é contínuo. A linha que atravessa o cone ao meio é entendida como as “variáveis”, designadas como as situações de ordem pessoal que podem afetar a atuação.

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

Nesse contexto, as interações e trocas de conhecimentos durante os encontros promovidos pelo CONSTRUDOC podem ser relevantes para o DPD tanto dos professores iniciantes quanto mentores, haja vista que os momentos reflexivos proporcionam uma análise cuidadosa das práticas docentes (Sousa; Ferraz, 2023). Freire (1996) ressalta que os professores precisam pensar constantemente sobre suas ações, esse movimento permite a reflexão sobre as situações conflituosas que decorrem do ambiente escolar, ao passo em que se constituem como profissionais críticos, pois “a prática é o palco onde o professor se faz e se refaz no processo de desenvolvimento profissional docente” (Ferreira, 2023, p. 79).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Aprender é inerente à profissão docente” (Ferreira, 2023, p. 84), isso pressupõe que, durante toda a carreira profissional, os professores estão imersos em uma constante busca por conhecimentos e aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento de suas práticas. Essa característica da profissão demanda refletir constantemente sobre as ações, de modo que sejam transformadas ante as mudanças sociais (Souza *et al.*, 2019).

Os programas de mentoria visam estimular o processo de reflexão dos professores participantes, uma vez que está direcionado ao acompanhamento formativo por meio das trocas de conhecimentos entre professores que se encontram em fases distintas da carreira. Diante dessa dinâmica de formação, buscamos compreender, por meio da perspectiva da professora iniciante, as aprendizagens sobre a docência consequentes da participação durante a segunda edição do CONSTRUDOC. Para respondermos a esse objetivo, utilizamos a entrevista semiestruturada realizada com a professora Beatriz.

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

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

Ao reconhecer as deficiências de sua formação para atuar naquela turma, Beatriz sentiu a necessidade de buscar por conhecimentos que lhe auxiliassem em suas ações, haja vista que a falta de experiência, aliada à ausência de formação específica, ocasionavam momentos de angústia e preocupação. Nessas circunstâncias, a iniciante encontrou o CONSTRUDOC, e a experiência proporcionada pelas interações nos encontros formativos possibilitou que reconhecesse a necessidade de uma formação contínua, como podemos analisar em sua fala a seguir:

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

Pelo relato de Beatriz, percebemos o quanto o Programa contribuiu para que ela pudesse investir em seu desenvolvimento profissional, quando ela diz que “[...] eu acho que [o Programa] me incentivou a estudar mais, buscar mais, estar em contato com os pares [...]”, visualizamos o quanto as trocas de experiências podem promover a busca contínua por aprendizagem, pois a docência é construída em meio às transformações sociais e durante toda a vida profissional, os professores precisam estar imersos em um processo de constante evolução.

O DPD está relacionado à construção permanente de aprendizagens (Ferreira, 2023), esse desenvolvimento pode sofrer interferências de fatores sociais, pessoais, culturais, entre outros, que contribuem para a continuidade ou descontinuidade da carreira. Nesse sentido, percebemos que as orientações promovidas pelos encontros formativos, assim como as interações, contribuíram para que Beatriz se desenvolvesse profissionalmente e buscasse

investir nesse processo, uma vez que, por meio da participação no Programa, ela passou a reconhecer a necessidade de aprender continuamente.

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

Apesar da existência de fatores que afetam negativamente o DPD, o acompanhamento formativo pode ser uma alternativa viável para a continuidade do desenvolvimento profissional. Muitas questões que envolvem a vida pessoal, as dificuldades encontradas no ambiente de trabalho, a falta de valorização, entre outras, pode ocasionar a ruptura do DPD (Ferreira, 2023), e esses fatores podem interferir diretamente nas ações, até mesmo na desistência da profissão. Nesse sentido, a mentoria se apresenta como um apoio direcionado aos docentes que estão no início da carreira, a fim de que eles possam se integrar à profissão e aprender, aos poucos, sobre a possibilidade de reinventarem-se em meio às situações conflituosas (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

Os encontros de mentoria realizados pelo CONSTRUDOC visam à reflexão e a formação continuada dos participantes. Beatriz ressalta essa característica quando diz que os momentos de interação lhe proporcionaram “[...] Reflexão mesmo, de refletir sobre o que estou fazendo aqui e que isso pode impactar o meu aluno [...]”. A iniciante demonstra que as trocas de experiências a fizeram pensar em suas práticas e, principalmente, enxergar a possibilidade de melhorá-las. De acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 87), “[...] os professores iniciantes necessitam ser estimulados a examinar suas crenças sobre o ensino e o aprender a ensinar [...]” e, o modo como Beatriz relatou o seu desenvolvimento no Programa revela o quanto ela construiu aprendizagens sobre a docência em meio aos processos reflexivos promovidos nos encontros de mentoria.

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

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

A formação proporcionada pelo Programa não visa apenas à aquisição de habilidades técnicas para o trabalho na docência, ela também engloba aspectos teórico-científicos relevantes no processo de orientação das práticas pedagógicas, pois vislumbra, entre outros aspectos, “[...] contribuir para que a docência seja vivenciada pelos professores com mais confiança e menos desconforto, de modo a favorecer sua permanência na profissão docente” (Universidade [...], 2022, s/p). Assim, para além da perspectiva puramente tecnicista, as trocas e os momentos reflexivos, respaldados na unicidade teoria e prática, vivenciadas no Programa, proporcionam maior segurança para o desenvolvimento de práticas mais assertivas pelos professores recém-ingressos na profissão.

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

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

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

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

Alguns autores, como Huberman (2000), Ferreira (2017), Nóvoa (2019a), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros, ressaltam que os primeiros anos de docência são realmente difíceis e muitos professores desistem da profissão nesse período. Isso acontece porque os recém-ingressos são alocados em turmas complexas, não possuem o apoio dos pares e, na maioria das vezes, realizam suas práticas sem pensar sobre elas. Visualizamos em Beatriz o retrato da desvalorização dos professores iniciantes, uma vez que ela teve que procurar meios para tentar sanar os desafios que vivenciava em sua turma, pois não encontrava apoio dentro do contexto escolar. No Programa de Mentoria, ela recebeu o acolhimento e o acompanhamento para o seu desenvolvimento profissional, sendo que a escuta empática, as interações e os momentos reflexivos contribuíram para a ampliação do seu olhar diante das situações que vivenciava em sua realidade.

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

Nesse contexto, entendemos que, para além das trocas, a mentora buscava compreender de forma aprofundada os sentimentos da professora iniciante, assim como trazia suas concepções e buscava trabalhar com as demandas, de modo que a iniciante pudesse analisar e ressignificar suas práticas. De acordo com Souza e Reali (2020a), o mentor precisa desenvolver uma visão multifocal e ser capaz de olhar para os professores iniciantes com o objetivo de conhecer as dificuldades, os processos de aprendizagem, o contexto de trabalho, entre outros aspectos que os auxiliem no processo de acompanhamento formativo. Assim, Clara conseguiu

desenvolver ações de mentoria significativas para Beatriz, propiciando com isso, mais confiança em sua prática.

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

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

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

O apoio concedido pela mentora proporcionou o empoderamento que Beatriz precisava como docente para realizar suas ações. Em um dado momento ela diz: “[...] Eu sempre sentia essa satisfação de ter uma necessidade suprida”, essa afirmação, por um lado evidencia que os encontros pedagógicos realizados pela gestão da escola em que lecionava não ofereciam subsídios para que a iniciante pudesse enfrentar as dificuldades de sua realidade e, por outro lado, destaca que os encontros de mentoria oportunizavam relatar as vivências e receber assessoramento por meio da relação dialógica estabelecida com a mentora.

As propostas de indução, materializadas nos programas de mentoria, visam proporcionar aprendizagens que possibilitem ao professor iniciante, analisar suas bases de conhecimento e realizar suas atividades com mais empenho e segurança (Mizukami; Reali, 2019). Diante da fala de Beatriz, identificamos que nos encontros ela conseguia analisar com criticidade as suas ações, pois a mentora conduzia os momentos reflexivos de modo que ela se

sentia contemplada em cada demanda que apresentava, transmitindo segurança ao orientá-la e essa atitude fez com que a iniciante desenvolvesse confiança ao trabalhar com sua turma.

Em um momento específico, a iniciante relatou à mentora um episódio de violência que presenciou quando um aluno levou uma faca para a escola; no momento ela não soube como reagir e uma funcionária conseguiu contornar a situação. A angústia da professora iniciante residia em como proceder diante de situações complexas, haja vista que ela não tinha experiência para mediar conflitos dessa natureza. Ao trabalhar com essa demanda, Clara aconselhou às neófitas a promoverem discussões sobre a prevenção da violência por meio de um projeto. Sobre essa orientação Beatriz ressaltou que “[...] a professora [mentora] trouxe uma alternativa, e aí eu levei para a escola e foi maravilhoso! Eu desenvolvi aquela atividade e foi perfeito!”, sendo perceptível o quanto as orientações direcionadas à demanda apresentada proporcionaram o desenvolvimento de ações mais elaboradas e coerentes, o que contribuiu para elevar a autoconfiança em sua atuação.

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

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

De acordo com Mizukami e Reali (2019, p. 122) quando “[...] os professores aprendem a pensar reflexivamente, podem ensinar seus alunos a fazerem o mesmo”. Nesse contexto, Beatriz teve a oportunidade de desenvolver esse feito durante os encontros de mentoria e sua fala revelou que ela também conseguiu compartilhar esse modo de pensar com seus alunos; com atividades relacionadas à prevenção da violência, as crianças passaram a refletir sobre as coisas boas que faziam e essa atitude foi crucial para analisarem seus próprios comportamentos.

A atitude da professora iniciante em elaborar as suas atividades com base nos conhecimentos construídos no Programa, revela o quanto ela estava disposta a passar pelo processo formativo e como essas vivências orientaram o desenvolvimento de suas ações.

Os programas de mentoria visam auxiliar os neófitos a promoverem ações que sejam relevantes para a aprendizagem de seus alunos. As interações que ocorrem nos encontros formativos podem contribuir para a reflexão sobre as dificuldades que encontram e ampliar o olhar diante dos conflitos diários. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 86), “[...] ao longo do desenvolvimento do programa de mentoria, os professores iniciantes passaram a entender melhor os alunos, a direção e os outros professores”. Essa afirmação denota que o modo como as situações conflituosas são trabalhadas na mentoria permite que os recém-ingressos repensem sobre suas atitudes e compreendam com mais clareza as necessidades de seus alunos, assim como promove a construção de um olhar direcionado a todo o contexto em que atua.

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

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

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

Ao receber o primeiro *e-mail* da professora mentora, convidando-a para compor a tríade, Beatriz ficou bastante receosa quando pensou: “[...] e vai dar certo? Porque estamos em áreas diferentes [...]”, a preocupação da iniciante estava no fato de que ela lecionava em uma realidade

muito distinta da outra professora e, talvez as trocas de conhecimentos não fossem tão aprofundadas. Além disso, elas atuavam em cidades diferentes e não compartilhavam da mesma composição dos espaços escolares, pois Beatriz trabalhava em uma classe multisseriada e Talita na Educação Infantil.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diante das realidades distintas das iniciantes, pensávamos que as interações aconteciam apenas entre professoras iniciantes e mentora, todavia, após o relato de Beatriz percebemos o quanto esta comunhão entre elas promoveu a constituição de uma comunidade formativa. A perspectiva da professora iniciante, mediante aos processos formativos que vivenciou no

Programa, evidencia que o ato de dividir com os pares as situações conflituosas e receber o apoio para lidar com essas questões contribui para o desenvolvimento profissional, pois, em meio à coletividade, os docentes podem investigar e analisar com criticidade as diversas maneiras de enfrentar os desafios que emanam do espaço escolar.

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

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

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

Beatriz ressalta que Clara “[...] sempre fazia com que a gente se percebesse enquanto pessoa, acima de ser um profissional”. Essa disponibilidade que a mentora demonstrou ao enxergar primeiramente o ser humano fez com que as professoras iniciantes refletissem sobre os aspectos que envolviam a vida pessoal e profissional. Ferreira (2023) assevera que o DPD também é fruto das vivências pessoais que podem interferir na continuidade ou descontinuidade da profissão. O modo de mediar os encontros, adotado por Clara, evidenciou, para além dos pressupostos metodológicos, os sentimentos das iniciantes que também foram trabalhados em uma perspectiva direcionada ao bem-estar pessoal e profissional.

Um dos objetivos específicos do CONSTRUDOC é “[...] proporcionar à comunidade atendida orientação, assessoria e apoio didático-pedagógico com intenção de favorecer a formação, a docência e o bem-estar pessoal e profissional” (Universidade [...], 2022). Entendemos que um dos propósitos do Programa está na busca pela aprendizagem profissional que propicie aos neófitos desenvolverem suas práticas com autonomia e assertividade, visando o enfrentamento dos conflitos próprios do início da carreira.

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

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

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

A recém-ingressa ratifica ainda a necessidade de dar voz aos alunos e entendê-los como pessoa, pois estão envoltos em um contexto que interfere diretamente nas atitudes que desenvolvem dentro do espaço escolar. Essa percepção adotada revela os conhecimentos construídos durante os momentos de interação por meio das orientações de Clara e das trocas, mesmo que indiretas com Talita.

Essa partilha de conhecimentos rompe com a ideia de uma docência individualizada, centrada nos conhecimentos e habilidades técnicas. Para além desses pressupostos, a docência

se constrói pela coletividade, nas trocas e nas vivências com os pares. Souza e Anunciato (2019, p. 1094) asseveram que “[...] é preciso deixar o individualismo que marca a profissão docente, ‘olhar’ para o outro, aprender com ele e, juntos, construir formas de lidar com as demandas da prática”. É preciso investir em oportunidades que sejam relevantes para a aproximação dos professores, de modo que em meio à coletividade, possam refletir sobre as situações conflituosas, reavaliar as condutas adotadas e transformar as ações. Esse movimento coletivo é fundamental para o desenvolvimento profissional, pois os diálogos intencionais contribuem para a formação continuada dos professores.

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

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

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

As discussões promovidas nos encontros formativos proporcionaram a construção de conhecimentos que contribuíram para que Beatriz analisasse com mais veemência suas condutas e planejasse com assertividade as propostas de atividade para seus alunos. A professora salienta que a participação no Programa lhe rendeu aprendizagens, fazendo-a repensar sobre as situações vivenciadas no campo profissional e pessoal. Por meio dessa afirmação, percebemos o quanto as trocas entre os pares possibilitam a evolução da identidade profissional.

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

pelos encontros afetam a identidade profissional docente, pois possibilita aos iniciantes a oportunidade de repensar e reelaborar as ações.

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

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

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

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

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

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

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

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

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo conhecer, por meio das perspectivas de uma professora iniciante, as aprendizagens profissionais consequentes da participação no Programa de

Mentoria *Online* – Construir Docência (CONSTRUDOC). Mediante a entrevista semiestruturada, percebemos o quanto a recém-ingressa se sentiu acolhida e disposta a participar do processo formativo, uma vez que a mentora conduziu os encontros com um olhar humano e cuidadoso, o que possibilitou as trocas de conhecimentos e experiências, assim como a construção de vínculos entre elas.

Dentro desse espectro, as falas da iniciante asseguram que as orientações a fizeram mobilizar ações na busca pela própria formação, pois, a partir das discussões, ela passou a enxergar a necessidade da aprendizagem contínua. A participação nos encontros também fora essencial para que ela pudesse mudar a sua perspectiva acerca dos modos de ser e fazer docente, bem como a partilha de conhecimentos, mesmo que indireta com Talita, que lhe rendeu aprendizagens significativas.

Diante da perspectiva da professora iniciante foi possível analisar as aprendizagens construídas nos encontros, assim como visualizamos as várias nuances pelas quais a mentoria impacta o professor iniciante. As trocas ocorrem de forma difusa, uma vez que não é possível mensurar o quanto esses conhecimentos afetam tanto os iniciantes quanto os mentores e indivíduos que os cercam, pois, o acompanhamento profissional proporciona a formação continuada e se relaciona diretamente com o DPD, que é alimentado por meio de aprendizagens contínuas.

O presente estudo contribui para o avanço das pesquisas sobre formação docente, ao demonstrar os benefícios de programas de mentoria para o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira. Os resultados indicam, ainda, a necessidade de elaboração de políticas públicas voltadas à inserção profissional na docência, de modo a oferecer aos professores iniciantes oportunidades de construção de conhecimentos essenciais para os primeiros anos de atuação.

Os programas de mentoria, frequentemente concebidos como ações pontuais, demandam que órgãos governamentais estruturarem projetos que priorizem a indução profissional. Assim, iniciativas como o CONSTRUDOC poderiam se consolidar como mecanismos permanentes de formação continuada. Nesse sentido, recomenda-se que pesquisas futuras sejam realizadas, com vistas às estratégias de indução presentes em programas de mentoria, ampliando o conhecimento sobre práticas de Desenvolvimento Profissional Docente.

REFERÊNCIAS

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

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BORGES, M. C.; SANTOS, P. V dos. O professor iniciante da educação básica: uma reflexão sobre seus desafios e aprendizados. *Revista Profissão Docente*, Uberaba-MG, v. 19, n. 40, p. 01-26, jan./abr. 2019.
- CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. e4149114, jan./dez. 2020.
- DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. de M. R. Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. *Revista Profissão Docente*, Uberaba-MG, v. 9, n. 20, p. 75-99, jan/jul 2009.
- DEIXA, G. V.; CHICOTE, R. S.; CALISTO, S. F. Os primeiros passos na carreira docente: um estudo com professores moçambicanos. *Revista Profissão Docente*, Uberaba-MG, v. 20, n. 45, p. 01-13, set./dez. 2020.
- FERRAZ, R. D.; SOUSA, L. de A. Programa de mentoria e os impactos nas práticas pedagógicas dos professores mentores. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 21. 2022. Uberlândia – MG. *Anais eletrônicos [...]*, p. 64-75, 2023.
- FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 39, n. 1, p. 78-89, jan./mar., 2017.
- FERREIRA, L. G. *Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- FERREIRA, L. G. Programa de mentoria on-line: uma proposta de indução a docência. *Revista de estudos em educação e diversidade*, v. 2, n. 6, p. 1-22, out./dez. 2021.
- FERREIRA, L. G.; SANTOS, I. S.; SILVA, B. de C. F. L. da; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. de C. S. N. Aprendizagem da docência na pandemia: o programa de mentoria on-line da UESB. *Educação e Formação*, v. 8, e10046, 2023.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, Belo Horizonte-MG, v. 1, ed. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: HUCITED, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, ed. 1, p. 113-133, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr., 2019a.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./jan., 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, 2019b.

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

OLIVEIRA, E. S. A. de; BORGES, G. S.; RODRIGUES, L. S. Formação inicial e constituição docente no âmbito do Ensino Superior. *Revista Profissão Docente*, Uberaba-MG, v. 20, n. 44, p. 01-11, maio/ago. 2020.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria on-line: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, jan./abr., 2008.

RINALDI, R. P.; BARROS, J. M. de S.; REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G de. Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria. *Revista Educação Unisinos*, v. 26, 2021.

SOUSA, L. de A.; FERRAZ, R. D. Programa de Mentoria - Construir docência e seus contributos para a formação continuada de professores iniciantes. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista - RR, v. 16, n. 48, p. 65-92, dez./2023.

SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem on-line: contribuições da ReAD. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019.

SOUZA, A. P. G. de; REALI, A. M. de M. R.; BARROS, B. C. de; ANUNCIATO, R. M. M. Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência. *Imagens da Educação*, v. 9, n. 2, e46711, p. 141-156, 2019.

SOUZA, A. P. G. de; REALI, A. M. de M. R. Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1910-1937, out./dez. 2020a.

SOUZA, A. P. G. de; REALI, A. M. de M. R. Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: um estudo de dois casos. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020b.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, n. 73, p. 209-244, dez., 2000.

TELES, N. C. O programa de tutoria educacional da SEMED/Manaus: contribuições ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes. *Revista Profissão Docente*, Uberaba-MG, v. 20, ed. 45, p. 01-19, set./dez. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. *Programa de mentoria on-line – construir docência (CONSTRUDOC)*. Itapetinga: Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/Observatório de Docência e Diversidade (CEPEP), 2022.

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

SOBRE AS AUTORAS

Livia de Andrade Sousa é licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XII e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Email: liviandrades@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7180-4645>

Roselane Duarte Ferraz possui pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/CNPQ/UESB).

Email: rduarte@uesb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1731-0120>

Recebido em 26 de janeiro de 2024.

Aprovado em 13 de outubro de 2025.

Publicado em 23 de outubro de 2025.