

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Francisca Petronilha Martins

**MENTORIA: uma estratégia para a formação de professores
iniciantes da área de Língua Portuguesa**

Taubaté – SP
2024

FRANCISCA PETRONILHA MARTINS

**MENTORIA: uma estratégia para a formação de professores
iniciantes da área de Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de professores para a Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

**Taubaté – SP
2024**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

M379m Martins, Francisca Petronilha

Mentoria: uma estratégia para a formação de professores iniciantes da área de Língua Portuguesa / Francisca Petronilha Martins. -- 2024.
145 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Galil, Departamento de Pedagogia.

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Mentoria. 3. Professor iniciante. 4. Anos finais do Ensino Fundamental. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

FRANCISCA PETRONILHA MARTINS

**MENTORIA: uma estratégia para a formação de professores
iniciantes da área de Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de professores para a Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali Universidade Federal de São Carlos

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

É com profunda gratidão e respeito que dedico este espaço para expressar meus sinceros agradecimentos. Primeiramente, a Deus, que, em sua infinita bondade, concedeu-me a oportunidade de concluir este curso de Mestrado Profissional em Educação na UNITAU, um sonho acalentado durante alguns anos de minha vida. Muito obrigado, Senhor, por esta imensa satisfação e alegria!

Agradeço ao meu falecido pai, Sebastião Marciano, que acreditou em minha capacidade e em meu futuro e me incentivou, desde cedo, a valorizar os estudos.

A minha querida mãe, que, com sua sabedoria, foi minha primeira professora e me acompanhou até este momento, minha gratidão é imensurável!

Agradeço a meus familiares, em especial a meus filhos, Vitória Maria Petronilha Martins e David Homer Martins, que, apesar de sentirem minha ausência, nunca deixaram de me apoiar nesta caminhada. Ao meu marido, que é meu grande amor, companheiro, amigo e incentivador, minha eterna gratidão! Aos meus irmãos, que souberam aceitar minha ausência nos encontros familiares, compreendendo meu objetivo de vida, meu sincero agradecimento.

Minha gratidão aos professores deste curso, que generosamente compartilharam seu tempo, conhecimento e experiência comigo ao longo do curso. Minha jornada foi enriquecida não apenas pelo currículo acadêmico, mas também pela orientação valiosa fornecida por cada um desses profissionais. A atuação, o apoio e a intervenção desses sábios foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional, moldando-me não apenas como estudante, mas como pessoa e profissional da educação. Este momento de reconhecimento, embora breve, é uma expressão sincera de minha profunda gratidão.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, que me orientou, acompanhou e contribuiu amplamente com o desenvolvimento deste trabalho acadêmico, minha sincera gratidão por ter-me apresentado ao Grupo de Estudos em Pesquisa Colaborativa Educacional (GEPCEd), por desafiar meus limites, confiar em meu trabalho de pesquisa e inserir-me no mundo das publicações acadêmicas.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, à Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto e à Profa. Dra. Maria Tereza de Moura Ribeiro, pelos importantes direcionamentos durante o desenvolvimento desta pesquisa, minha gratidão.

Às professoras Dra. Juliana Marcondes Bussolotti e Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, coordenadoras do curso, agradeço pelo trabalho dedicado e cuidadoso na condução deste programa.

À professora Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, que prontamente aceitou o convite para participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação, minha gratidão pelas elucidações, sugestões e contribuições para a finalização deste trabalho. Minha admiração e respeito pelo seu trabalho de pesquisa são imensuráveis! Sinto-me honrada pela sua validação do meu trabalho.

Minha especial gratidão aos professores participantes/colaboradores da pesquisa pela preciosa contribuição e dedicação, tornando possível esta Dissertação de Mestrado.

Um especial agradecimento à Prefeitura de São José dos Campos, que me concedeu a bolsa auxílio do Programa de Desenvolvimento do Servidor Municipal para custear parte deste curso.

Aos funcionários da Universidade de Taubaté, em especial àqueles que atuam na secretaria, pela toda atenção concedida aos alunos do curso, meu sincero agradecimento.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas da turma de 2022, que foram tão bons incentivadores e companheiros nesta minha trajetória. A todos, minha gratidão!

Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados.

(Lieberman, 1999 *apud* Nóvoa, 2009, p. 9)

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU -, é derivada de minhas experiências como mentora e dos estudos compartilhados no Grupo de Estudo de Pesquisa Colaborativa, inserido na linha de pesquisa sobre Formação de Professores deste programa de mestrado. O objetivo principal é evidenciar o potencial formativo da mentoria e suas contribuições no atendimento às necessidades formativas para três professores iniciantes na carreira docente, atuantes na Educação Básica na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa. Nesta pesquisa, a mentoria é considerada como estratégia para o desenvolvimento de formação continuada que visa atender às necessidades formativas dos professores iniciantes. Com isso, trata-se de uma pesquisa-formação que oferece mentoria com o acompanhamento e o apoio promovidos pelo emparelhamento intencional entre uma parceira experiente, a mentora, e três professores, sendo dois novatos e uma ingressante, para caminharem juntos no percurso formativo planejado para esta pesquisa-formação. Nesta investigação, a pesquisadora assumiu o papel de mentora dos participantes/colaboradores. Essa proposta constituiu-se de nove encontros formativos, sendo cinco deles encontros individuais de *feedback*, que adotaram a autoscopia como técnica para observação da prática docente, levantamento de evidências, autorreflexão e aprimoramento da prática. Os demais quatro encontros foram coletivos e promovidos entre os pares e a mentora. A análise dos dados segue a Análise de Prosa, de André (1983). Os resultados evidenciam as dificuldades e dilemas enfrentados pelos professores novatos e comprovam o potencial da mentoria como estratégia para formações continuadas voltadas ao atendimento das necessidades formativas de docentes em início de carreira. A figura do professor mentor é reconhecida como crucial nesse processo, influenciando tanto o crescimento pessoal quanto o profissional dos docentes envolvidos. Além disso, os resultados encorajam a colaboração entre instituições de Educação Básica e de Ensino Superior na criação e na implementação de programas de apoio aos professores iniciantes.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional. Mentoria. Professor Iniciante. Anos finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research, developed within the Professional Education Mastership Department of University of Taubaté - UNITAU -, is derived from my own experience as a mentor and from studies which were shared within the Collaborative Research Study Group, within the research area of Teacher Formation in this mastership program. The main objective is to highlight the training potential of mentoring and its contributions in meeting the training needs of three teachers beginning their teaching careers, working in Basic Education in the final years of Elementary School in the area of Portuguese Language. In this research, mentoring is considered as a strategy for the development of continuing education that aims to meet the training needs of beginning teachers. Therefore, it is a research-training that offers mentoring with the monitoring and support promoted by the intentional pairing of an experienced partner, the mentor, and three teachers - two novice ones and an entrant - to walk together in this period of entry into the teaching career. This way, mentoring is perceived as an essential component for the continued training of beginning teachers and an enhancer of teaching professional development. With a qualitative approach, research-training was adopted as a methodology. We sought to design and execute a continuing training project for beginning teachers, at which time this researcher took on the role of mentoring the meetings. This proposal consisted of nine training meetings, five of which being individual feedback meetings, which adopted autoscopia as a technique for observing teaching practice, gathering evidence, self-reflection and improving practice. The remaining four meetings were collective and promoted amongst peers and the mentor. Data analysis follows Prose Analysis, by André (1983). The results highlight the difficulties and dilemmas faced by novice teachers and prove the potential of mentoring as a strategy for continued training aimed at meeting the training needs of teachers at the beginning of their careers. The figure of the mentor teacher is recognized as crucial in this process, influencing both the personal and professional growth of the teachers involved. Furthermore, the results encourage collaboration between Basic Education and Higher Education institutions in the creation and implementation of support programs for beginning teachers.

Keywords: Professional Development. Mentoring. Novice Teacher

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Portal e periódicos da CAPES Artigos Científicos.....	23
Quadro 2: Teses e dissertações sobre mentoria na formação de professores.....	24
Quadro 3: Diferença entre mentoria e política de indução de professores iniciantes.....	31
Quadro 4: Programas.....	36
Quadro 5: Modelo de plano de ação.....	58
Quadro 6: Perfil dos professores participantes.....	63
Quadro 7: Categorias criadas a partir das transcrições de sessões orais.....	69
Quadro 8: Síntese dos encontros coletivos formativos.....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O Programa INDUCTIO.....	43
Figura 2: Síntese das atividades desenvolvidas no círculo de aprendizagem.....	45
Figura 3: Linha do tempo com as principais ações antes e depois da criação do SDPD.....	51
Figura 4: Círculo de formação.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
HTC	Horário de Trabalho Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAFOCAM	Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério
MPE	Mestrado Profissional em Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PFOM	Programa de Formação Online de Mentores
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMEF	Programa de Mentoria de Educação Física
PMO	Programa de Mentoria do Portal de Professores da UFSCar
SDPD	Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

MEMORIAL: Revisando meu baú de memórias profissionais.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Objetivos.....	19
1.1.1 Objetivo Geral.....	20
1.1.2 Objetivos Específicos	20
1.2 Organização da Pesquisa	20
2 FUNDAMENTOS E CONTEXTOS DA MENTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1 Políticas de indução e programas de iniciação e acompanhamento para professores iniciantes.....	34
2.1.1 Programas de mentoria para professores iniciantes (UFSCar)	37
2.1.2 Política de formação continuada de professores iniciantes no município de Sobral (CE)	41
2.1.3 O programa piloto da República Dominicana - INDUCTIO.....	42
2.1.4 Programa de indução de professores do Chile	50
3 METODOLOGIA	54
3.1 Participantes e campo de atuação: breve caracterização	61
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
4.1 Desafios e dilemas do professor em início de carreira.....	70
4.2 Contribuições da mentoria para o desenvolvimento profissional e aprendizagem do professor	104
4.3 Ações de intervenção da mentora e contribuições da mentoria para o desenvolvimento profissional e aprendizagem do professor na percepção da mentora.....	108
4.4 Encontros coletivos - intervenções e contribuições da mentoria na percepção da mentora	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A	143
APÊNDICE B.....	144

MEMORIAL: Revisando meu baú de memórias profissionais

Este memorial tem como objetivo apresentar uma narrativa autobiográfica reflexiva sobre minha trajetória profissional. O ponto de partida para a sua elaboração foi o ano de 1979, que marcou a minha entrada no 1.º ano do Ensino Fundamental I - na época, 1.ª série – na escola pública estadual E.E.P.S.G. Prof.^a Maria Aparecida Santos Ronconi. No presente momento, encontro-me na pós-graduação *stricto sensu*, realizando o Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté – UNITAU.

A oportunidade de compartilhar minha trajetória de formação neste memorial permitiu-me uma reflexão sobre meu percurso como estudante e sobre os eventos ocorridos em minha vida, os quais influenciaram positivamente na minha escolha profissional. As experiências vividas e aqui relatadas foram analisadas tendo em vista o meu momento presente, o meu amadurecimento, os meus conhecimentos recentemente construídos e a minha formação profissional atual. Ou seja, é uma análise feita a partir da minha perspectiva e da compreensão atual a respeito do ser profissional docente.

Vasculhando meu baú de memórias, resgatei lembranças que ajudam a dar algumas respostas que explicam a decisão que tomei, aos dezoito anos, de ingressar na universidade para fazer o curso de licenciatura em Letras/Literatura. Hoje, tenho clareza de que minha escolha pela profissão docente ocorreu ainda na infância, por volta de meus seis, sete anos.

A minha escolha profissional, em parte, deu-se por influência de minha mãe, que foi para todos os seus seis filhos, a primeira professora que conhecemos. Foi com ela que conhecemos as letras do alfabeto, aprendendo a distinguir quais eram as consoantes e quais eram as vogais; assim, combinamos as primeiras letras para formar sílabas simples e, dessa forma, chegamos à escola sabendo escrever nossos nomes e os nomes de nossos pais e irmãos com letra cursiva. Meus pais sempre incentivaram muito o estudo dos filhos e, apesar das dificuldades financeiras, fizeram tudo o que estava a seu alcance para que todos tivessem oportunidade de estudar e de chegar até a graduação.

Quando tive de preencher a ficha de inscrição para o vestibular em 1989, todas as lembranças da 1.ª série e de outros anos passados na E.E.P.G. Prof.^a Maria Aparecida Santos Ronconi e na E.E.P.S.G. Prof. Estevam Ferri voltaram à minha mente. Foi tão interessante! Nessa época, aos 18 anos, eu já trabalhava em um escritório de engenharia civil por indicação de uma professora e poderia ter escolhido entre fazer Administração ou Contabilidade para permanecer e crescer profissionalmente no ramo de atividade no qual muito jovem iniciei. Todavia, lembro-me bem de que, no momento do preenchimento, veio-me à memória meu

sonho de criança: o sonho de ser professora. Interessante é que pensei, mais ou menos, da seguinte forma: “Se eu fizer o curso de Administração ou Contabilidade, posso continuar no emprego e até ganhar um salário um pouco melhor, mas se eu fizer Letras, farei o que sempre sonhei, aquilo que é minha verdadeira vocação”.

Na minha concepção, ser professora era exercer uma vocação. Nutria dentro de mim o desejo de contribuir para a melhoria da educação no país, principalmente atuando com alunos da escola pública. Acreditava que, com o meu trabalho, eu poderia transformar vidas e contribuir para que meus alunos tivessem um futuro melhor, assim como eu teria ao ingressar na faculdade.

Em 1990, tornei-me aluna egressa na Universidade de Taubaté – UNITAU - no curso de Letras/Literaturas. Conheci, nessa instituição, professores que contribuíram enormemente para minha formação inicial. Contei com importantes mestres, como os professores Gilio Giacomozzi, de Língua Portuguesa, e Alfredo Balbieri, de Latim e Literatura Latina, que carinhosamente me apelidaram na turma como “Francisquinha”. Também foram minhas professoras Sônia de Camargo Vollet Sachs - de Literatura Brasileira - e Eveline Mattos Tápias-Oliveira - de Língua Portuguesa. Tenho excelentes lembranças desses e de outros professores que, nominalmente, poderiam ser citados aqui.

Em 1993, antes mesmo de colar grau e receber o diploma, participei de um concurso público para o provimento do cargo de professora de Língua Portuguesa na Educação Básica na prefeitura de São José dos Campos, no qual fui aprovada. A jovem professora pensava que sua formação inicial seria suficiente para atuar como profissional docente, para lidar com todas as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e para desempenhar bem todas as atribuições de uma profissional na área. Acreditava que conhecer o conteúdo das disciplinas seria suficiente para entrar em uma sala de aula com trinta e cinco alunos - cada um com seu ritmo, conhecimentos prévios, defasagens e habilidades, dificuldades e facilidades de aprendizagem - e ensinar a todos o que estava proposto no livro didático. Como eu estava iludida!

Depois da minha primeira graduação, fiz diferentes pós-graduações em nível de especialização, todas ligadas à Educação. A primeira pós-graduação foi em Leitura e Produção de Textos, também pela Universidade de Taubaté. Foi um período de intensa formação sobre gêneros textuais. Na sequência, fiz duas outras pós-graduações: uma em Design Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá e outra em Mídias Digitais Interativas pela Universidade do Oeste Paulista. Além disso, iniciei, mas não concluí, um mestrado na área de Tecnologias

da Educação pela Universidade de Lisboa. Por fim, a última graduação que fiz foi em Pedagogia.

De acordo com Marcelo (2009 *apud* Rudduck, 1991, p. 129), para o desenvolvimento profissional, a atitude que o docente deve manter, ao longo da carreira, é de permanente inquietação, indagação, investigação, proposição e averiguação de questões referentes ao seu trabalho. Isso retrata muito bem meu estado de espírito e inquietude, que já perdura desde os anos iniciais de inserção profissional no contexto escolar.

Por fim, não me considero uma profissional conformada ou acomodada; persigo o conhecimento e nele repouso minhas inquietações para que haja sempre uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento profissional numa incansável busca por respostas. Por isso, estou aqui, cursando, desde 2022, o curso de Mestrado Profissional em Educação.

1 INTRODUÇÃO

A identificação pessoal com o tema da mentoria para professores iniciantes derivada de minhas experiências como mentora e dos estudos compartilhados no Grupo de Estudo de Pesquisa Colaborativa, inserido na linha de pesquisa sobre Formação de Professores deste programa de mestrado, conduziu-me à escolha de investigar as iniciativas de políticas públicas destinadas à indução à profissão docente. Esse interesse concentra-se particularmente nas estratégias que envolvem a aplicação de processos de mentoria como ferramenta para a formação continuada de professores iniciantes, tanto no contexto educacional brasileiro quanto no internacional.

Inspirada nas experiências e nos estudos iniciados sobre a formação docente para iniciantes, fundamentalmente sobre mentoria para professores iniciantes, busquei aprofundamento nas teorias apresentadas por Nóvoa (1995, 2012, 2017, 2022), Marcelo (1999, 2009, 2016, 2017), Marcelo e Vaillant (2012), André e Calil (2016), Mizukami e Reali (2019), Romero (2021), Lima e Rabelo (2022) e de outros estudiosos que serão referenciados mais à frente. Meu objetivo era conhecer, com maior profundidade, os problemas e a complexidade que envolvem a formação continuada de professores iniciantes e outras experiências que evidenciam como a mentoria pode contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes novatos.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2000), um dos caminhos para apoiar e oferecer formação profissional de qualidade para professores é tornar a escola uma organização aprendente, ou seja, como nas palavras de Nóvoa (2017), torná-la um “espaço comum” de formação, no qual se possa, inclusive, promover processos de mentoria entre professores experientes e professores em início de carreira. Sendo assim, todos atuariam em uma cultura colaborativa que possibilite ao professor iniciante contar não somente com o apoio dos gestores, mas também com um professor experiente de sua área de atuação como sendo seu parceiro e mentor e com os demais docentes e profissionais pertencentes à comunidade escolar.

Esta investigação é desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté - UNITAU -, cuja temática pertence à linha de pesquisa de formação de professores e desenvolvimento profissional e está ligada ao projeto de pesquisa do Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq) denominado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias” e, fundamentalmente, à formação continuada pensada para professores iniciantes. Dentro dessa temática, dediquei-me especificamente a investigar a respeito da mentoria como estratégia formativa de apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional, em especial, de professores que se encontram na fase de entrada na carreira.

De acordo com McNergney e Carrier (1981, *apud* Marcelo, 1999), a formação de professores deve atender às necessidades e aos interesses formativos dos docentes como pessoas e como

profissionais. Hoffman e Edwards (1986, *apud* Marcelo, 1999) completam essa visão, acrescentando a ela a ideia de que a formação deve ser adaptada aos contextos de atuação dos professores, tornando-os participantes ativos do processo de formação que deve suscitar-lhes a necessidade da reflexão diária sobre a própria prática educativa.

Planejar e desenvolver programas de formação continuada para docentes que contemplem o momento da carreira em que se encontra cada profissional e seu contexto de atuação têm sido um dos grandes desafios para governos, instituições e redes de ensino.

De acordo com o estudo do ciclo de vida profissional docente de Huberman (1992, *apud* Nóvoa, 1995), existem diferentes fases da carreira em relação aos anos de experiência profissional, como sendo: fase de entrada, fase de estabilização, fase de diversificação e fase da serenidade e distanciamento afetivo e desinvestimento (Nóvoa, 1995).

Nessa perspectiva, Tardif (2013) explica como compreende a fase de indução profissional, ou seja, os primeiros anos de atuação profissional como docente iniciante na carreira do magistério. Para o autor, durante os sete primeiros anos de experiência profissional, os professores iniciantes percorrem diferentes etapas:

[...] assim como os primeiros anos de exercício docente são de certa forma momentos em que os docentes iniciantes estarão susceptíveis não apenas em relação às suas práticas pedagógicas, mas também em relação ao ambiente de trabalho desconhecido do qual farão parte. Representa um momento particularmente sensível na trajetória dos professores (Tardif, 2013, p. 101).

O texto destaca a necessidade de se desenvolver um modelo de formação continuada direcionado aos professores iniciantes, visando a mitigar o momento "sensível" da inserção profissional que, de acordo com Tardif (2013), pode se estender por até sete anos. A falta de conhecimentos e de experiência profissional durante esse período pode gerar um ambiente altamente estressante, resultando em desgastes físicos e emocionais. Os profissionais em início de carreira frequentemente enfrentam sentimentos como medo, ansiedade, insegurança e falta de confiança em si mesmos - fatores que, se não tratados, podem levá-los a desistir da docência.

Nesse sentido, autores como Almeida, Reis, Gomboeff e Passos (2020) confirmam a existência de um leque de desafios pessoais e profissionais que são enfrentados pelos professores iniciantes quase que solitariamente em muitos contextos educativos:

Os autores que discutem o tema esclarecem que os professores iniciantes, de forma geral, passam pelos seguintes desafios e dilemas: (i) o pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específico, pedagógico e curricular dos conteúdos); (ii) o pouco domínio da gestão da aula, especialmente, na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas famílias; (iii) a falta de apoio da escola no que tange questões burocráticas, orientações básicas de acolhimento, acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, dentre outros fatores (p.245).

A lista poderia se tornar mais extensa se fosse possível compilar todas as dificuldades dos iniciantes enfatizadas nas diferentes pesquisas já publicadas sobre o assunto. Muitas delas são particulares de cada contexto escolar ou mesmo da região onde a comunidade escolar está inserida, podendo agravar ainda mais esse período de inserção profissional.

Por isso, é interessante identificar e conhecer o momento profissional bem como o contexto de atuação e as necessidades formativas do grupo de professores para o qual se pretende conceber e implementar um programa de formação.

Em vista disso, a mentoria emerge como uma estratégia alternativa que poderá preencher as lacunas de muitos modelos de formação continuada. De acordo com Marcelo (2009), esse parece ser um dos caminhos para tornar a docência uma profissão atrativa e uma das formas de se conservar na educação os melhores professores, permitindo que continuem a aprender ao longo das suas carreiras.

A relevância desta pesquisa é corroborada por estudos referenciados nesta investigação, que revelam ser o início da carreira docente um período de fundamental importância para o desenvolvimento do professor - inclusive, porque a decisão pela permanência ou não na profissão depende da experiência vivenciada no período de entrada na carreira.

Rabelo e Monteiro (2019) evidenciaram em seus estudos a realidade vivida por professores que continuam iniciando a carreira docente quase que sem nenhum apoio. As autoras afirmam que a situação deles ainda é marcada por outro agravante: em geral, os professores inexperientes são encaminhados para trabalhar com turmas de alunos considerados difíceis. Como em um rito de passagem, a lógica parece ser a de que os desafios dos anos iniciais da carreira docente possibilitam aos iniciantes tornarem-se professores.

No Brasil, essa situação é agravada pelo fato de que não há tradição na criação de políticas de indução e de programas de apoio à iniciação na docência, como será demonstrado pelo panorama das pesquisas.

As autoras Almeida, Reis, Gomboeff e Passos (2020), em uma recente investigação integrativa da literatura, contemplaram publicações do período de 2010 a 2020 sobre ações de apoio, formação e acompanhamento a docentes em início de carreira e concluíram o estudo afirmando que

[...] há muito que aperfeiçoar nas pesquisas para que haja uma contribuição efetiva na constituição do campo, pois são poucos os estudos que problematizam seus resultados, aprofundam as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente que permita indicar caminhos, ações e práticas que favoreçam o processo de tornar-se professor (Almeida; Reis; Gomboeff e Passos, 2020, p. 259).

Com isso, as autoras apontam a falta de relatos de pesquisadores brasileiros sobre práticas formativas para professores iniciantes, assim como a falta de aprofundamento na análise dos dados.

Elas enfatizam a urgência de novos estudos que apresentem práticas formativas bem-sucedidas para promover avanços no conhecimento sobre a formação continuada de professores iniciantes no Brasil.

Além disso, sua pesquisa aborda a mentoria como estratégia de formação continuada para professores iniciantes, destacando sua importância em programas de indução e como apoio aos professores novatos. As autoras observam, ainda, que muitas pesquisas focam nas dificuldades e nos desafios enfrentados pelos professores iniciantes.

Sua conclusão me traz segurança para afirmar que esta presente pesquisa é relevante, pois seus resultados, seguidos de análise, podem trazer contribuições ao campo de estudo no qual está inserida.

A proposta desta investigação é promover um estudo a respeito da temática da mentoria por meio do desenvolvimento de uma pesquisa-formação, que contará com a participação de três professores iniciantes na carreira docente, atuantes na Educação Básica na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa.

Presumo ser uma oportunidade para conhecer com maior profundidade o potencial da mentoria vista como uma alternativa, um caminho para a criação de ações formativas dentro das escolas ou entre elas. Assim, tenho em vista a hipótese de que a mentoria pode contribuir com os participantes da pesquisa ao oferecer-lhes momentos de diálogos e de interações, bem como a parceria de uma professora experiente que poderá lhes oferecer o apoio e o acompanhamento de que necessitam na fase inicial da carreira docente.

Nessa perspectiva, o processo de mentoria na concepção de Marcelo (1999) e de outros estudiosos pode fortalecer os iniciantes no magistério, preparando-os para o enfrentamento dos desafios encontrados no desenvolvimento do trabalho docente no contexto em que atuam, ou para se afirmarem como profissionais professores nos primeiros anos de exercício da docência.

Pelo exposto, posso afirmar que, além da originalidade desta investigação acerca do tema da mentoria para professores iniciantes, sua relevância está nas possibilidades de contribuição dessa alternativa de formação para com os estudos sobre desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Além disso, acredito que os resultados desta pesquisa podem favorecer e contribuir com os avanços no conhecimento no campo da pesquisa sobre formação docente.

Os locais que contextualizam esta pesquisa são escolas públicas de um município do Vale do Paraíba, no interior do estado de São Paulo. Tal município, de acordo com estimativas de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE -, possui cerca de 697.428 habitantes. Sua área de unidade territorial compreende 1.099,409 km² e possui um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* (2020) de R\$53.646,74, de acordo com o site cidades.ibge.com.br.

No total, são 177 escolas - entre municipais e estaduais - que oferecem o Ensino Fundamental e 80 instituições de ensino que ofertam o Ensino Médio. De acordo com o último Censo (2010), a

taxa de escolarização na faixa etária entre 6 e 14 anos era de 97,4%. A rede de ensino escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa é composta por 51 unidades de ensino que oferecem o Ensino Fundamental. Essas unidades escolares se localizam em diferentes regiões da cidade, cada qual inserida em comunidades que possuem suas próprias peculiaridades e desafios.

O contexto de delimitação desta pesquisa são três escolas públicas de regiões diferentes deste mesmo município localizado no Vale do Paraíba, interior de São Paulo, que serão descritas no capítulo três desta dissertação, nas quais se oferece o segmento do 6º ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

A escola A localiza-se na região leste, atende alunos oriundos de comunidades com baixo poder aquisitivo e, com isso, poucos alunos possuem acesso à internet em casa. É uma comunidade bastante crítica, mas que considera a escola de boa qualidade. Os alunos são, no geral, participativos.

Sendo o foco da investigação as práticas pedagógicas desenvolvidas por três professores iniciantes na carreira docente, atuantes na Educação Básica na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, optei pelo foco em práticas educativas de docentes que atuam nesses respectivos segmento e área do conhecimento porque correspondem à minha experiência profissional como docente.

A questão norteadora formulada a partir do objeto de estudo desta pesquisa consiste em conhecer e levantar os impactos que a mentoria, como estratégia de formação continuada, pode trazer ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores participantes. Com esta investigação, busquei respostas para a seguinte questão: Quais são as contribuições de um projeto de mentoria orientado para a prática docente de três professores iniciantes responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental?

Algumas das hipóteses formuladas acerca de alguns benefícios da prática de mentoria são: 1. construção de conhecimentos relativos ao processo de aprender a ensinar; 2. prática da análise e reflexão na e sobre a sua prática docente; 3. contribuição para a construção da identidade profissional; 4. suporte para o enfrentamento dos desafios encontrados no contexto escolar e 5. ampliação e desenvolvimento de competências necessárias à eficácia docente.

1.1 Objetivos

A pesquisa desenvolvida se concretizou com a proposta de acompanhamento dos participantes por meio de mentoria fora do horário de serviço dos profissionais envolvidos no processo formativo. A seguir, apresento o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho.

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo desta pesquisa é evidenciar o potencial formativo da mentoria e as suas contribuições no atendimento às necessidades formativas de três professores iniciantes na carreira docente, atuantes na Educação Básica na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa.

1.1.2 Objetivos Específicos

A fim de alcançar o objetivo geral proposto, esperou-se elencar os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver um projeto de formação continuada para professores iniciantes a partir das necessidades formativas por eles apresentadas na perspectiva da ação colaborativa entre uma professora experiente e professores iniciantes no contexto da rede em que atuam;
- Avaliar as contribuições da mentoria por parte de professores experientes em processos de formação continuada para auxiliar o profissional iniciante no enfrentamento de desafios encontrados no desenvolvimento de seu trabalho;
- Analisar de que modo os professores iniciantes na condução da disciplina de Língua Portuguesa avaliaram a formação continuada oferecida e como percebem e expressam possíveis contribuições para o seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- Analisar os limites e as possibilidades presentes no modelo formativo desenvolvido e verificar, junto aos participantes, como avaliam a proposta de formação e a atuação desta mentora e suas sugestões para o aprimoramento de novas experiências formadoras;
- Elaborar um *e-book* relatando a metodologia aplicada no modelo de formação desenvolvido nesta pesquisa-formação e as conclusões acerca dos resultados alcançados.

1.2 Organização da Pesquisa

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussões, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução apresenta um recorte do memorial acadêmico da pesquisadora, bem como o objetivo geral, os objetivos específicos, a delimitação deste estudo, sua relevância e a forma de organização desta pesquisa.

A revisão de literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de mentor, mentoria, professor iniciante e ingressante, inserção profissional, indução profissional,

explicação sobre políticas e programas de indução de professores iniciantes, formação de professores e desenvolvimento profissional. Ainda, aborda outros pontos relevantes referentes ao tema desta pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos para Análise dos Dados e Considerações Finais sobre os resultados produzidos e analisados.

2 FUNDAMENTOS E CONTEXTOS DA MENTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Considerando o objetivo desta pesquisa - evidenciar o potencial formativo da mentoria e suas contribuições no atendimento às necessidades formativas para três professores iniciantes na carreira docente, atuantes na Educação Básica na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa -, neste capítulo, será apresentado o que alguns pesquisadores estudaram em relação à temática desta investigação.

Para a realização de tal investigação, utilizei como base teórica dissertações, teses, artigos e livros que abordam assuntos referentes ao tema da mentoria para professores iniciantes. Com isso, as principais referências deste estudo são os autores: Reali, Tancredi e Mizukami (2010), que analisaram as fases do Programa de Mentoria (PM) *online* para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental conduzido por pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar -; Marcelo, Burgos, Murilo *et al* (2016), que trataram sobre a iniciativa do Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério (INAFOCAM) desenvolvida na República Dominicana; Romero (2011), que relatou sobre o sistema de indução à carreira docente do Chile e, por fim, Calil (2014), que tratou, em sua tese, da exitosa política de apoio a docentes iniciantes desenvolvida no município de Sobral (CE).

No panorama de pesquisa, realizei buscas por publicações indexadas na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, dissertações de mestrado no MPE da Universidade de Taubaté - UNITAU - e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Inicialmente, selecionei trabalhos que explicitassem os sentidos atribuídos aos termos “mentor”, “mentoria”, “tutor” e “tutoria” no contexto de formação de professores.

Em seguida, realizei uma pesquisa bibliográfica exploratória na segunda quinzena do mês de abril do ano de 2022 - com base em alguns procedimentos metodológicos para a seleção dos trabalhos - e procedi à pesquisa em várias etapas. A busca e a análise das publicações selecionadas concentraram-se em conhecer as concepções do termo “mentoria” aplicadas à educação por seus investigadores. Os procedimentos adotados para a realização da pesquisa nas plataformas, os resultados obtidos e as análises feitas deram origem ao primeiro artigo publicado: “Panorama das pesquisas sobre conceitos atribuídos para os termos ‘tutor’, ‘tutoria’, ‘mentor’ e ‘mentoria’ em publicações acadêmicas” (Martins, Calil, 2022).

A partir dos resultados encontrados, organizei o Quadro 1, no qual estão explicitados os nomes dos autores, os títulos dos artigos científicos e as datas de publicação.

Quadro 1: Portal de Periódicos da CAPES – Artigos científicos

Autor(a)	Título	Data da publicação
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi Maria da Graça Nicoletti Mizukami	PROGRAMA DE MENTORIA <i>ONLINE</i> : espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes	2008
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi Maria da Graça Nicoletti Mizukami	PROGRAMA DE MENTORIA <i>ONLINE</i> PARA PROFESSORES INICIANTES: fases de um processo	2010
Fabiana Marini Braga Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali Priscila Menarin Cesário Mariângela Machado de Castro	CONVERSAS INTERATIVAS VIRTUAIS EM UM PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA: temas tratados e abordagens adotadas de professoras experientes – mentoras	2020

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES (2022)

Os artigos relatam sobre as contribuições para o desenvolvimento profissional de professores experientes e professores iniciantes que participaram da formação desenvolvida por pesquisadoras da UFSCar, as quais coordenaram o Programa de Mentoria do Portal dos Professores. Nas três publicações que relatam sobre o programa de mentoria desenvolvido pela UFSCar, para a figura do “mentor” foi atribuído o seguinte perfil: docentes veteranos, com experiências cotidianas de sala de aula e na rotina da escola e que assumem a missão de auxiliar os iniciantes na profissão docente no aprendizado de todo o repertório de conhecimento filosófico, ético, social, comportamental e cultural relacionado ao “ser professor” (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008 *apud* Wang; Odell, 2002). Vale destacar que a atuação dos professores experientes como mentores se deu em contexto *online* (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

Diante do número limitado de publicações encontradas nessa base de dados, ampliei a busca para a plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Empreguei, na busca avançada, o descritor “mentoria” associado ao filtro “título” e as palavras “formação” e “professores” associadas ao filtro “todos os campos”. Nessa nova etapa da pesquisa, encontrei 16 publicações no período de 2006 a 2022; porém, a primeira publicação encontrada - do ano de 2006 - não trata do processo de mentoria, mas do uso da informática na formação de professores experientes que atuavam como mentores em um programa de mentoria da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Pela falta de aderência ao tema específico deste trabalho, tal publicação foi excluída. Analisando o resumo

das publicações, iniciei um processo de exclusão e de nova seleção de publicações que atendessem aos critérios estabelecidos, sendo os principais: 20 anos para delimitação temporal das publicações e trabalhos publicados com maior aderência ao tema “práticas de mentoria na formação de professores”.

Assim, após essa fase, selecionei sete publicações; desse montante, quatro são teses e três são dissertações da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Esses trabalhos acadêmicos foram agrupados de acordo com o ano de defesa para se ter uma noção da periodicidade de publicações sobre o tema. A seguir, apresento um quadro com as publicações encontradas no período de 2010 a 2021.

Quadro 2: Teses e dissertações sobre mentoria na formação de professores

Autor(a) e instituição	Título	Tipo de publicação	Publicação
Fernanda Migliorança (UFSCar)	Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes	Tese	2010
Marilisa Shimazumi (PUC-SP)	O papel do mentor e da mentoria em um programa de formação de professores de inglês em um instituto de idiomas	Tese	2017
Paula Grizzo Gobatto (UFSCar)	CARACTERÍSTICAS DA IDENTIDADE DO MENTOR EM CONSTRUÇÃO: Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores da UFSCar	Dissertação	2016
Fabiana Vigo Azevedo Borges (UFSCar)	OS ESPECIALISTAS ESCOLARES NO TRABALHO DE MENTORIA: desafios e possibilidades	Tese	2017
Débora Cristina Massetto (UFSCar)	Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores	Tese	2018
Jéssica Francine Ferreira da Silva (UFSCar)	Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes	Dissertação	2020
Janaliza Moura de Souza Barros (UFSCar)	CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA (PHM) DA UFSCAR PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: perspectiva de professoras iniciantes	Dissertação	2021

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2022)

No Brasil, há uma carência de estudos a respeito de iniciativas de programas de apoio a professores iniciantes, do uso da mentoria em processos formativos, bem como de ações de formação de professores ou especialistas para atuarem como mentores dos professores recém-saídos das universidades e que, ano a ano, são inseridos nas escolas.

Na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontrei importantes publicações a respeito dos programas desenvolvidos pelas pesquisadoras da UFSCar. As autoras Migliorança (2010) e Barros (2021) tratam, em suas pesquisas e sob diferentes perspectivas, do programa de acompanhamento para professores iniciantes. Nas dissertações de Silva (2020) e de Gobato (2016), nas teses de Masseto (2018) e de Borges (2017), encontrei pesquisas que revelam o pioneirismo na formação destinada a professores experientes que atuaram como mentores de professores iniciantes nos programas da UFSCar de apoio oferecido a estes.

Essas leituras iniciais foram importantes, pois me trouxeram as primeiras informações e exemplos de ações fundamentais para o planejamento e o desenvolvimento de um programa de mentoria para o acompanhamento de iniciantes, sobretudo no que diz respeito à preocupação com a formação dos professores mentores.

A seguir, trouxe um breve resumo das obras de cada publicação selecionada e apresentada no Quadro 3, incluindo a de Shimazumi (2016), que trata de outra iniciativa de mentoria para um grupo de professores.

Migliorança (2010) se propôs a analisar as contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes atuantes no Ensino Fundamental I, que participaram do Programa de Mentoria do Portal de Professores da UFSCar (PMO) no período de 2005 a 2007. Essa pesquisadora fez um recorte dos dados organizados sobre o programa PMO e se concentrou na análise das informações produzidas durante o processo de mentoria desenvolvido por uma mentora.

Gobato (2016) abordou a construção da identidade docente e de mentores de professores experientes participantes no Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM). Esse programa destinou-se à formação específica de mentores iniciantes na modalidade EaD. Essa investigação confirmou a importância do conhecimento do professor experiente para a atuação como mentor. No entanto, revelou que, para a atuação como mentor, a base de conhecimento exigida é mais ampla e assemelha-se à de formador de professores. Ao conhecimento do conteúdo, acrescenta-se “o conhecimento da experiência”, a que se referem Tancredi e Reali (2011, p. 42). A esses somam-se o conhecimento pedagógico para ensinar a ensinar, o conhecimento pedagógico do conteúdo, bem como os conhecimentos relacionados à formação e à atuação docente e os conhecimentos acerca da função do gestor, do mentor e da escola” (Gobato, 2016).

Gobato (2016) reafirmou o que defendem Tancredi, Reali e Mizukami (2012): o processo de mentoria possibilita simultaneamente a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento pessoal e profissional da díade mentor e mentorado. Sendo assim, provavelmente, a identidade dos participantes como mentores seja o resultado da remodelagem da “sua identidade de professor experiente, adicionando a elas reflexões, crenças, valores, conhecimentos e outros aspectos

vivenciados e adquiridos durante sua atuação na mentoria, auxiliando na formação de outros professores e na sua própria” (p.159).

Borges (2017) evidenciou, em sua pesquisa, como a base de conhecimentos docente e a base de conhecimentos na atuação como especialistas - diretora, coordenadora e supervisora - se modificavam, passando por um aprimoramento, contribuindo na atuação como mentoras de professores iniciantes após a participação no Programa de Formação *Online* de Mentores. A pesquisadora concluiu que a construção da identidade das participantes como mentoras se deu a partir de suas experiências anteriores - escolares e docentes - e, “em menor grau”, as de especialistas, os processos reflexivos, interações com as iniciantes, as tutoras do programa e as demais participantes deste.

A tese de Masseto (2018) teve como objetivo específico investigar e compreender quais aprendizagens e conhecimentos foram produzidos durante o processo de construção da identidade das mentoras iniciantes participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM) e de que maneira se deu o auxílio aos seus mentorados. Investigaram-se as experiências emocionais das professoras experientes evidenciadas durante os processos de formação profissional. O programa cumpriu seu objetivo contribuindo para a superação de algumas dificuldades e tornando os iniciantes mais aptos ao enfrentamento de problemas que possam ocorrer em sua prática, bem como para o seu desenvolvimento profissional.

Silva (2020) tratou da pesquisa-intervenção denominada “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria (PHM)”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP/São Paulo/Brasil. Sua investigação evidenciou a necessidade de oferta de formação específica aos professores mentores, bem como de políticas públicas voltadas às necessidades formativas de tais docentes, a fim de que compreendam seu papel e as especificidades dessa função, assegurando, inclusive, condições para seu trabalho.

A dissertação de Barros (2021) buscou identificar e analisar, na perspectiva das professoras iniciantes – mentoradas -, participantes do Programa Híbrido de Mentoria (PHM), se houve e quais foram as contribuições do acompanhamento feito pelas mentoras para o desenvolvimento profissional das mentoradas. O programa contribuiu para a construção de aprendizagens das alunas e das professoras iniciantes. A aprendizagem dos alunos está relacionada ao progresso na leitura e na escrita, na realização de cálculos matemáticos e na realização de trabalhos em grupo. Das docentes, ficaram evidentes aprendizagens relacionadas à prática docente, ao ato ser professor e de se construir novos conhecimentos, a novas habilidades e estratégias de ensino e a como lidar com o comportamento das crianças.

A prática da mentoria como estratégia para formação continuada pode ser desenvolvida com professores que estejam em períodos diversos de sua vida profissional. Com propósitos e estratégias diferenciadas, a mentoria pode ser a chave para apoiar professores de todas as áreas do conhecimento que se encontram com dificuldades no início da carreira ou que, na atualidade, por exemplo, têm encontrado problemas para atender às exigências da educação contemporânea.

Shimazumi (2016) investigou sobre o processo de formação continuada para profissionais da área de ensino de línguas. Nessa perspectiva, o termo “mentoria” é empregado para designar o tipo de estratégia utilizado no trabalho que ofereceu auxílio aos docentes com mais de três anos de experiência em sala de aula cujo desempenho foi considerado insatisfatório. A autora define mentoria como sendo uma experiência de aprendizagem que acontece entre duas pessoas: mentor e mentorado. Para ela, esse processo de formação deve gerar mudança ou transformação na vida profissional deste último.

Esse trabalho pouco se diferencia da mentoria desenvolvida nos programas da UFSCar, pois a formação continuada proposta foi concebida a partir de uma decisão da instituição que, diante da necessidade de seu grupo de professores, propôs a mentoria com um caráter de intervenção - porém, vislumbrando a oportunidade de transformação da consciência a respeito do processo de ensino e aprendizagem e na forma de trabalho dos professores, que se esperava ser do tipo colaborativo com possibilidades de trocas de experiências sistemáticas.

Nesta pesquisa, considere a mentoria como estratégia para o desenvolvimento de formação continuada visando a atender às necessidades formativas de professores iniciantes. No processo de mentoria, são oferecidos o acompanhamento e o apoio ao mentorado promovidos pelo emparelhamento intencional de um professor iniciante na carreira docente ou recém-ingressado em uma instituição de ensino com um parceiro experiente - um mentor - para caminharem juntos, em parceria, em um processo no qual um profissional participa da formação do outro.

Na sequência, apresento conceitos importantes que precisam ser esclarecidos aos leitores desta dissertação.

É considerado professor iniciante todo profissional recém-formado que concluiu sua formação inicial e que ingressou em um sistema de ensino para atuar como professor e colocado à frente de uma ou mais turmas de alunos.

Para caracterizar melhor o professor iniciante, os pesquisadores consideram o tempo de atuação como docente. Assim, Pacheco e Flores (1999) consideram iniciante o professor que esteja no primeiro ano de atuação docente; Huberman (1995) considera a fase de iniciante como sendo os três primeiros anos de atuação; Gonçalves (1995) define como entrada na carreira docente os quatro primeiros anos; Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e Marcelo Garcia (2009) compreendem como a

entrada na profissão os cinco primeiros anos de atuação. Já Tardif (2002) amplia essa fase inicial, considerando como período de entrada na profissão até os sete primeiros anos de trabalho docente.

É possível perceber a falta de consenso entre os estudiosos quanto à delimitação de tempo de exercício profissional para a caracterização do professor como iniciante. Já Cornejo (1999), Anjos e Nacarato (2020) e Cruz, Farias e Hobold (2020) concordam que o professor experienta, nos primeiros anos de trabalho como docente, um período de intensas aprendizagens.

Nesse sentido, há a necessidade de o professor aprender sobre sua profissão: como ensinar, organizar e desenvolver o trabalho pedagógico; como enfrentar todos os desafios do contexto no qual atuará; como se relacionar com seus pares, alunos e pais; como fazer a gestão do tempo didático e a gestão da sala de aula; enfim, é um rol imenso de aprendizagens. É também um momento em que muitos profissionais se veem sozinhos diante de situações para as quais se sentem despreparados - “se veem sozinhos para lidar com os desafios da profissão e acabam assumindo, como seus, problemas que na verdade são coletivos” (Anjos; Nacarato, 2020, p. 6).

Nesta dissertação, adotei o período de até cinco anos como o período de entrada na profissão, limite de tempo defendido por Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e por Marcelo Garcia (2009) como momento da vida profissional em que todo docente é considerado professor iniciante.

A definição inicial para o professor iniciante pode parecer suficiente para compreender o conceito dessa expressão; entretanto, Mizukami (1996) considera que a formação desse profissional tem início na Educação Básica, quando está em contato com seus professores dos diferentes segmentos. Para a autora, essas experiências influenciam toda a sua formação acadêmica e profissional. Ou seja, a formação dos docentes vem sendo construída e não se dá apenas no curso de graduação, nem tampouco se encerra ao final dela, como nos assegura Marcelo (1999), pois o processo de aprender a ensinar se dá ao longo da vida.

Para o contexto desta pesquisa, é fundamental conhecer a distinção entre as expressões professor iniciante e professor ingressante, posto que uma professora considerada ingressante foi acolhida como professora participante.

No contexto da educação brasileira, a distinção entre professor iniciante e professor ingressante é crucial para se compreender as diferentes fases de desenvolvimento profissional no magistério. Segundo Tardif (2002), o professor iniciante refere-se ao indivíduo que está nos primeiros anos de sua carreira docente, enquanto o professor ingressante é aquele que acaba de entrar no sistema educacional, seja como estagiário, contratado ou concursado. Essa diferenciação destaca não apenas a temporalidade da experiência no ensino, mas também a intensidade das demandas de adaptação e de aprendizado enfrentadas por cada categoria.

A inserção profissional representa a entrada do profissional no mercado de trabalho, sendo o momento em que é contratado para exercer a profissão docente e se integrar às culturas profissionais e institucionais.

Com isso, a falta de integração entre a formação inicial e o trabalho profissional, devido à ausência de políticas públicas ou iniciativas universitárias, resulta em um contato limitado com o contexto escolar apenas no estágio supervisionado, realizado no final do curso.

No entanto, evidências e recomendações de pesquisadores indicam que a aproximação entre professores em formação e o contexto profissional deve ocorrer antes da conclusão do curso de licenciatura. Tardif (2002) critica os modelos rígidos de currículos universitários voltados à formação de professores que superestimam os conhecimentos adquiridos na academia, muitas vezes desconsiderando a necessidade de uma relação estreita entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes profissionais.

[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (Wideen et al., 1998 apud Tardif, 2014, p. 270).

A construção do conhecimento profissional para futuros professores ocorre por meio da imersão no ambiente escolar, convivendo com a rotina de professores experientes e enfrentando desafios práticos. Com isso, as universidades devem reconhecer a importância do conhecimento prático, pois atuar na docência requer mais do que compreensão teórica, demandando habilidades para lidar com desafios educativos.

No contexto brasileiro, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) se destaca, proporcionando aos estudantes de licenciatura experiências planejadas no ambiente escolar e fortalecendo a conexão entre universidade e escolas, segundo Ambrosetti, Teixeira e Ribeiro (2015). Essa abordagem, alinhada à visão de Tardif (2002), facilita a integração teoria-prática, preparando os futuros professores para a atuação nas escolas. Participantes do Pibid relatam sentirem-se mais seguros e confiantes em sua formação para enfrentar os desafios da docência (André, 2018, p. 16).

Os estudos referenciados revelam a carência, em muitos países, incluindo o Brasil, da criação e da formalização de programas de apoio à formação de professores sustentados por políticas públicas que aproximem a universidade das escolas, diminuindo a distância entre a formação acadêmica e o espaço de trabalho, visando a uma melhor articulação entre teoria e prática, bem como à melhoria na qualidade da formação inicial. Por isso, infelizmente, muitos professores iniciantes continuam a

passar pelo chamado “choque de realidade” quando assumem, pela primeira vez, uma sala de aula (Veenman, 1998 *apud* Gomboeff, 2022, p. 37).

A indução profissional consiste em programas institucionalizados de indução. São raros os sistemas de ensino que contam com políticas públicas voltadas para programas de indução profissional para docentes iniciantes. Para Marcelo e Vaillant (2017), no Brasil, a iniciativa que mais se aproximou de uma política de indução e de apoio aos docentes principiantes foi o Pibid, mencionado anteriormente.

Um estudo de revisão sistemática de literatura realizado por Cruz *et al.* (2022) identificou diferentes interpretações do conceito de indução profissional. Nos Estados Unidos, a indução é vista como um suporte de curto prazo para ajudar os professores iniciantes a superar dificuldades iniciais. Outra interpretação considera a indução como um processo de socialização profissional, em que os novos professores precisam se integrar às práticas e regras da instituição de ensino, estabelecendo vínculos e se afirmando como profissionais docentes.

Autores referenciados por Cruz; Costa *et al.* (2022) como Wong (2004), Kearney e Boylan (2015), Kearney (2019) e Totterdell *et al.* (2004) consideram a indução como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional. Na concepção de Wong (2004 *apud* Cruz; Costa *et al.* 2022, p. 9),

[...] a indução como a fase inicial de desenvolvimento profissional, com ênfase na necessidade de programas sustentados, coerentes e vitalícios que permitam que professores iniciantes observem os seus pares, sejam por eles observados e façam parte de redes ou grupos colaborativos em que seja frequente o compartilhar das práticas.

A indução é a primeira fase de um contínuo aprendizado e de um desenvolvimento profissional que se darão por meio da formação continuada vitalícia, que contribui para a integração do professor iniciante à comunidade profissional (Cruz; Costa *et al.* 2022). Os autores Totterdell *et al.* (2004 *apud* Cruz; Costa *et al.*, 2022) defendem que o programa de acompanhamento ao iniciante comece ao final da formação inicial e ofereça um acompanhamento de três a cinco anos ao professor principiante, com possibilidades de, nesse período de entrada na profissão, vivenciar a prática profissional, mas com atribuições reduzidas e com envolvimento em processos de trabalhos coletivos e colaborativos, recebendo o acompanhamento de mentores (Totterdell *et al.*, 2004 *apud* Cruz; Costa *et al.*, 2022, p. 9).

No contexto dos Estados Unidos, a indução é considerada como um processo sistemático, consistente e abrangente de treinamento e de apoio que dura de dois a três anos e que se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para ensinar e aprimorar novos professores para aumentar sua eficácia (Wong, 2020).

Na concepção de Wong (2020), a mentoria é um componente da indução e esta, por sua vez, uma componente do processo de desenvolvimento profissional. Nessa visão, os professores iniciam o seu desenvolvimento profissional pelo programa de indução e seguem aperfeiçoando para aumentar a eficácia de sua prática ao longo da carreira. A indução considerada como um processo oferece apoio e condições para que os professores recém-formados possam “progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida”. Quando se pensa em um programa de indução abrangente, esta precisa ir além da mentoria (Wong, 2020, p. 3).

Considerando a experiência do programa de indução existente nos Estados Unidos, segundo Wong (2020), os programas devem atender à realidade, ao contexto de cada escola ou distrito. Por isso, naquele país, um programa é diferente do outro. Levando em consideração a literatura internacional consultada para a produção da revisão sistemática, Cruz *et al.* (2022) destacam:

[...] o papel primordial da mentoria e sua integração ao processo de indução preveem o envolvimento de mentores conscientes que assumem o trabalho de forma colaborativa, envolvem-se no planejamento, comprometem-se com o ensino, assumem responsabilidades compartilhadas, avaliam os professores que assistem e investem em comunidades de prática. (Cruz; Costa et al., 2022, p.10)

Os autores demonstram concordância com Wong (2020) e afirmam que embora a mentoria seja essencial para muitos programas de indução, ela não é útil por si só. O autor considera que para a mentoria ter eficácia no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, precisa ser combinada com outros componentes do processo de indução. Para de Wong (2020), a mentoria deve ser parte de um processo mais amplo e estruturado que são os programas de indução. Esse autor elaborou um quadro no qual destaca as diferenças entre mentoria e indução, conforme demonstrado

Quadro 3: Diferença entre mentoria e política de indução de professores iniciantes

Mentoria	Indução
Concentra-se na sobrevivência e apoio.	Promove o aprendizado da carreira e o desenvolvimento profissional.
Depende de um único mentor ou compartilha um mentor com outros professores.	Fornecer um múltiplo apoio de pessoas e administradores - assistência do distrito e do estado.
Trata a mentoria como uma fase isolada.	Trata a indução como parte de um projeto de desenvolvimento profissional ao longo da vida.
Possui recursos limitados.	Investe em um programa de indução abrangente, detalhado e sustentável.
Reage ao que quer que surja.	Acultura uma visão e alinha conteúdo aos padrões acadêmicos.

Fonte: Wong (2020, p. 4)

Embora o autor se esforce para convencer o leitor de que a mentoria, sem um programa de indução, pouco pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor iniciante, ele

reconhece que a mentoria e o mentor são os componentes mais importantes de um programa de indução.

A questão não é a mentoria; a questão é apenas mentoria somente. Mentores são um componente importante, talvez o componente mais importante de um programa de indução, mas devem ser parte de um processo de indução alinhado à visão, missão e estrutura do distrito (Wong, 2020, p. 4).

Concordo com Wong (2020) e Serpell e Bozeman (1999) quando afirmam que a mentoria é essencial para os programas de indução; porém, discordo quando defendem que a mentoria não é útil em si mesma. Acredito que toda instituição de ensino, particular ou pública, pode ter instituída, em seu plano de formação docente, a mentoria como estratégia para o desenvolvimento de formação continuada a fim de atender às necessidades formativas de sua equipe de professores. Os resultados das pesquisas-intervenção feitas pelas pesquisadoras da UFSCar, bem como por Shimazumi (2016) vêm corroborar com essa minha teoria.

Sendo assim, considero equivocada a afirmação de que os professores brasileiros não precisam de uma política nacional de indução. Nesse sentido, trabalhar para que os responsáveis pelas políticas públicas caminhem nessa direção é fulcral. No entanto, enquanto essa realidade não acontece no Brasil, é fundamental a divulgação de dados de pesquisas científicas que comprovem as potencialidades da mentoria como estratégia formativa.

Um programa de mentoria, mesmo na ausência de uma política pública de indução, proporciona vantagens não apenas para o professor iniciante, mas também para o veterano estabelecido na instituição de ensino. Esse processo formativo é reconhecido por promover o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os participantes envolvidos. Nesse contexto, aguardo que os resultados desta pesquisa demonstrem precisamente essa contribuição mútua.

Ao termo “formação continuada” já foram atribuídos vários sentidos e subjacentes a eles estão diferentes concepções. Há publicações que relacionam a formação continuada à “reciclagem, aperfeiçoamento, formação em serviço, capacitação, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores” (Damasceno; Monteiro, 2005, p. 197).

Gatti (2009) coloca que não existe clareza a respeito do que se considera como formação continuada. No contexto deste estudo, a formação continuada é compreendida como uma parte integrante do processo de desenvolvimento profissional dos professores, sendo o espaço da escola o ambiente mais propício para acontecer (Nóvoa, 2019).

Segundo Nóvoa (2019, p.6), é no local de trabalho onde atua o profissional docente que está a matéria-prima necessária para o professor se desenvolver e se afirmar como profissional. É no coletivo e não na atuação solitária dentro das salas de aulas: “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Para o autor, é necessário

ressignificar o espaço da profissão; para isso, a escola deve se tornar o ambiente de formação dos professores.

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11).

A formação docente passará por uma transformação na medida em que haja interação entre o profissional, os espaços de formação inicial e as escolas. O autor considera que o ciclo de desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada. A escola seria a “casa comum” que abrigaria a comunidade de formação, composta pelos professores acadêmicos e pelos profissionais docentes da Educação Básica: “É importante que haja uma grande abertura no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 2019, p. 14).

A rede de ensino onde atuam os professores participantes desta pesquisa atende à disposição da Lei Estadual (SP) 836/97 e seus professores participam do HTC (Horário de Trabalho Coletivo) e contam com um coordenador pedagógico, que planeja e coordena os trabalhos desenvolvidos durante os encontros semanais que fazem parte do programa de formação continuada. Além disso, há encontros coletivos nos quais se reúnem professores de diferentes escolas com o orientador de componente curricular para tratar de assuntos pertinentes às diferentes áreas do conhecimento e grupos de professores. Nenhuma dessas formações em serviço são voltadas ao atendimento específico das necessidades formativas dos professores iniciantes.

Segundo Correia, Calil e Mendonça (2018, p.266), durante esses encontros, o professor deve assumir “um novo papel, o de professor pesquisador, protagonista de seu desenvolvimento pessoal e profissional, baseando-se na experiência docente e na pesquisa como oportunidades de diálogo da prática com a teoria.” Seriam esses o lugar e o momento em que o individual daria lugar ao coletivo, à colaboração, e em que os debates seriam em torno dos reais problemas da escola, bem como onde a busca de soluções se tornaria de interesse comum. Um espaço no qual os pares também pudessem reunir-se para conversar sobre questões comuns à sua área de conhecimento e à aprendizagem de seus alunos.

Neste ponto do trabalho, as fontes de pesquisas foram ampliadas. As descobertas relatadas a seguir são a respeito de programas de iniciação e de acompanhamento para professores iniciantes criados a partir de orientações e exigências feitas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

2.1 Políticas de indução e programas de iniciação e acompanhamento para professores iniciantes

Em 2006, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em seu relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006), divulgou a análise de dados sobre as taxas de desistência da carreira de docente numa pesquisa realizada com 25 países. O resultado analisado evidenciou a necessidade de planejamento de políticas públicas voltadas ao período de entrada dos professores iniciantes nas instituições de ensino, a fim de apoiar os novos professores e evitar o abandono da profissão.

Dentre as várias recomendações acerca do desenvolvimento dos professores, a OCDE (2006) pede aos países a definição clara e explícita do perfil esperado dos professores para todos os sistemas de ensino e centros de formação. A expectativa é que as competências e os conhecimentos a serem dominados pelos professores sejam conhecidos por todos:

O perfil de competências do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve prover padrões que abranjam toda a profissão, assim como compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso. [...] Um perfil de professor claro, estruturado e amplamente apoiado pode ser um mecanismo poderoso para alinhar os elementos envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e para fornecer um meio de avaliar se programas de desenvolvimento docente estão fazendo diferença. [...] Uma declaração das competências e dos padrões de desempenho dos professores em diferentes etapas de suas carreiras fornecerá uma estrutura para a continuidade do desenvolvimento docente (OCDE, 2006, p. 13).

Ao mesmo tempo em que a organização impõe uma padronização ao perfil do professor, o mesmo relatório recomenda a aceleração na formação inicial dos docentes, o que me parece um pouco na contramão das ações necessárias para que estes atendam às expectativas da própria OCDE (2006). Nele, é esperado que os professores tenham domínio de conhecimentos como:

[...] conhecimento sólido relacionado à disciplina; habilidades de comunicação; capacidade para se relacionar com o estudante; habilidade de autogestão; habilidades organizacionais; habilidades de gerenciamento de sala de aula; habilidades de resolução de problemas; repertório de métodos de ensino; habilidades de trabalho em equipe; e habilidade de pesquisa (OCDE, 2006, p. 105).

Sendo o foco deste trabalho a mentoria para professores iniciantes, autores como Marcelo (2011, p.9) ratificam a necessidade de se pensar em alternativas de apoio para os principiantes na carreira do magistério. O pesquisador defende que o período de entrada na profissão é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio

peçoal”. Há muito o que ser aprendido no início da carreira e os professores se veem sozinhos diante de sua nova realidade ao assumir uma ou mais turmas que são colocadas sob sua responsabilidade.

Na prática, quando os professores iniciantes assumem suas aulas, são exigidos deles o cumprimento de tarefas, o conhecimento, a postura e o desempenho que são esperados de um professor experiente. No entanto, os professores que estão no período de entrada na profissão, ao mesmo tempo em que precisam ensinar aos seus alunos, têm de aprender a ensinar. É o momento em que experimentam transpor as teorias que conheceram na formação inicial para a prática.

De acordo com os autores Avalos (2016 *apud* Marcelo; Martínez *et al.* (2022), Farrell (2016 *apud* Marcelo; Martínez *et al.*, 2022) e Veenman (1984, *apud* Marcelo; Martínez *et al.*, 2022), os professores principiantes enfrentam diferentes problemas nos primeiros anos de docência, tais como indisciplina e desmotivação dos alunos, e vivenciam relacionamentos desafiadores com alguns destes, bem como com outros profissionais que atuam na escola e com os familiares dos discentes - provavelmente, em decorrência da falta da base dos conhecimentos mencionados e de tantos outros que são exigidos dos docentes, independentemente se estão em início de carreira ou não.

Posto isso, é preciso compreender e aceitar o que as literaturas nacionais e internacionais têm publicado há mais de quinze anos: o fato é que o professor iniciante, no momento de sua entrada na carreira, não possui a base de conhecimentos, habilidades e competências recomendados no referido relatório da OCDE (2006).

Reconhecendo a importância e a necessidade das políticas de indução como forma de tornar a profissão mais atraente, de apoiar e de reter aqueles que estão na carreira, a OCDE (2006) fez fortes recomendações para que os países membros da organização elaborassem e implementassem programas de apoio e de acompanhamento para professores iniciantes, a fim de ajudá-los a lidar com os problemas identificados - que se tornam, para eles, grandes desafios e até motivos para que o abandono do magistério aconteça logo nos primeiros anos de exercício da profissão.

Nesse sentido, a OCDE (2006) recomendou que a participação nos programas por um período de um a dois anos fosse obrigatória e que os iniciantes tivessem o acompanhamento de um professor experiente que pudesse orientá-los no desenvolvimento de seu trabalho. Alguns países de diferentes continentes acataram a recomendação e criaram políticas de indução e programas de acompanhamento aos professores iniciantes, pois compreenderam a relação entre a qualidade do ensino e a satisfação do profissional docente.

Calil e André (2016, p. 894) afirmam que há poucas iniciativas de políticas de apoio a docentes em início de carreira no Brasil. Naquela época e até o atual momento, no qual se desenvolve esta pesquisa, ainda persiste a ausência de uma política no país que incentive a criação de programas de formação continuada específicos para os professores iniciantes, ou seja, “ações efetivas voltadas especificamente aos iniciantes são quase inexistentes no Brasil”.

No início da pesquisa, como citado, encontrei publicações que relatam poucas experiências de programas de indução criados a partir da parceria entre universidade e escola pública ou em âmbito municipal. Mesmo sendo experiências isoladas, tornaram-se fontes valiosas de informações para o planejamento desta pesquisa-formação e servem de subsídio à fomentação de políticas públicas nacionais.

Na literatura brasileira, das poucas publicações encontradas, mereceram destaque e referência algumas das publicações que abordam quatro programas de mentoria dirigidos a professoras iniciantes da Educação Básica (EB) desenvolvidos com a iniciativa de pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Algumas publicações foram encontradas nas bases de dados consultadas e apresentadas no início deste capítulo.

No quadro abaixo, seguem o nome dos programas, o foco da formação, a modalidade e o tempo de duração do processo de mentoria dos quatro programas desenvolvidos pela UFSCar:

Quadro 4: Programas

Programa	Foco do Programa	Modalidade	Duração da Mentoria
Programa de Mentoria de Educação Física (PMEF)	Professores com menos de um ano de experiência docente em Educação Física (EF).	Presencial.	8-12 meses.
Programa de Mentoria <i>Online</i> (PMO)	Professores com até cinco anos de docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI).	Presencial com a mentora; <i>online</i> entre a díade mentor-PI.	8-30 meses.
Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores (PFOM)	Formação de profissionais da educação para atuar como mentores de professores com até cinco anos de docência nos AI e Educação Infantil (EI).	<i>Online</i> para a formação inicial e continuada das mentoras. Presencial entre a díade mentor-PI para a realização das atividades de mentoria.	3-16 meses (com um módulo extra de 5 meses).
Programa Híbrido de Mentoria (PHM)	Professores com até cinco anos de docência na EI, AI e Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Híbrido com as mentoras e com as PIs (com mais ênfase no virtual).	3-30 meses.

Reprodução das autoras (Reali, Barros e Marini, 2022, p. 6)

Como é possível observar, cada programa teve a sua própria especificidade, pois foram desenvolvidos de acordo com “a etapa de atuação das PIs, das mentoras, modalidade das atividades desenvolvidas (presencial, virtual ou híbrido) e o tempo de duração das interações das díades mentora-PI” (Reali, Barros e Marini, 2022, p. 5).

Outra pesquisa foi a de Calil (2014), a qual trouxe evidências sobre a prática exitosa da política de formação continuada para professores iniciantes realizada na cidade de Sobral (CE). Conhecer melhor os detalhes do programa desenvolvido em Sobral trouxe contributo e muito aprendizado para esta pesquisa. Trata-se de uma leitura recomendada, sobretudo, pela contribuição valiosa que poderá trazer aos responsáveis por outras secretarias de educação no país, a quem cabem as ações de pensar e planejar a formação para professores iniciantes - principalmente, aos responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas no país.

Em vista disso, apresentarei, a seguir, uma síntese de informações a respeito de dois dos supracitados programas de mentoria desenvolvidos pelas pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, da política pública de indução em âmbito municipal, com o caso da cidade de Sobral (CE), e da literatura internacional, apresentando dois casos de programas de acompanhamento de iniciantes - um da República Dominicana e outro do Chile.

2.1.1 Programas de mentoria para professores iniciantes (UFSCar)

Como mencionado anteriormente, no Brasil, há escassez de políticas públicas em favor dos professores iniciantes, bem como publicações relativas ao tema da mentoria. Desse modo, os estudos acadêmicos publicados sobre o Programa de Mentoria para Professores das Séries Iniciais desenvolvido por pesquisadoras da Universidade de São Carlos - UFSCar - trouxeram grandes contribuições a esta investigação no que se refere à metodologia empregada no desenvolvimento das pesquisas-intervenção, às contribuições trazidas às participantes - mentoras e mentoradas -, bem como ao perfil necessário ao professor experiente que assume a mentoria de professores.

As pesquisas sobre políticas de indução e acompanhamento de professores iniciantes encontradas são, em sua maioria, de fontes estrangeiras. Isso é fácil de compreender, porque foram outros países - e não o Brasil - que desenvolveram e implementaram em âmbito nacional políticas de indução e de acompanhamento a professores iniciantes na carreira, como exemplificado anteriormente.

Durante vinte anos, pesquisadoras da UFSCar dedicaram-se ao desenvolvimento de quatro pesquisas-intervenção, sendo seu objetivo oferecer um programa de indução na carreira com a mentoria para professores iniciantes e um programa para formação de mentoras para atuarem em um dos programas. Por isso, esta seção foi dedicada a revelar os resultados das pesquisas-intervenção desenvolvidas pelas pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Os objetivos do programa de mentoria oferecido às professoras iniciantes eram: “oferecer apoio às iniciantes no momento de sua dificuldade, contribuir para a formação de professores reflexivos, estimular um processo constante de autoavaliação das competências profissionais,

reorientar o trabalho e buscar desenvolver a autonomia profissional das iniciantes” (Migliorança, 2010, p.23).

Esclareço que o foco da seção se concentrou nas informações a respeito dos acompanhamentos e da mentoria prestada aos professores iniciantes, excluindo as informações, mesmo que valiosas, a respeito da formação das mentoras, devido à limitação do espaço desta pesquisa. Sendo assim, abaixo, organizei uma síntese das principais informações a respeito de dois programas: Programa de Mentoria de Educação Física (PMEF) e PMO.

Ao conhecer cada programa, foi possível encontrar alguns pontos em comum com esta pesquisa: 1. O conteúdo das formações foi definido entre a mentora e os mentorados; 2. O ponto de partida e as demandas formativas foram trazidos pelos professores iniciantes, bem como as especificidades do contexto de atuação de cada um destes; 3. A participação das mentoras e dos professores iniciantes foi voluntária, sem redução da carga horária de trabalho dos docentes.

A) Programa de Mentoria de Educação Física (PMEF)

A síntese das informações a respeito do PMEF foi organizada a partir da leitura da tese de doutorado de Ferreira (2005) e do artigo de Reali, Barros e Marini (2022), que apresenta uma síntese das evidências qualitativas a respeito dos programas desenvolvidos pelas pesquisadoras da UFSCar.

Os participantes desse primeiro programa de mentoria foram dois professores que lecionam Educação Física e são iniciantes na carreira. Eram professores com menos de um ano de experiência docente, sendo um deles professor de escola pública, e o outro de escola particular.

Na sequência, os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram: diário reflexivo - mentora e mentorados - e transcrição das entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo, ora realizadas individualmente, ora com a participação dos dois iniciantes. A modalidade do programa foi presencial.

Na leitura dos diários, um elemento que a mentora procurou apreender foi a reflexão feita pelos iniciantes ao realizarem o registro dos diários de aula e dos encontros presenciais, nos quais discutiam sobre o conteúdo dos diários.

Fazer uma leitura exploratória da tese analisada por Reali, Barros e Marini (2022) possibilitou-me a identificação de muitos pontos de convergência com a minha pesquisa. Ao citar Guarnieri (1996), percebi que Ferreira (2005) considera a aprendizagem docente como uma construção processual que demanda tempo e que depende das experiências docentes e de influências que ocorrem ao longo da vida social e profissional do professor. Outro ponto comum é o tipo de pesquisa desenvolvida: é uma pesquisa-intervenção, do tipo colaborativo-constructivo (Reali e cols., 1995).

Nessa investigação, a pesquisadora, sendo professora experiente, assumiu o papel de mentora dos professores iniciantes, que estavam em seu primeiro ano de atuação. Nesse programa, eles receberam o apoio da mentora e autora da tese de doutorado, que pretendia “identificar, descrever e analisar as aprendizagens de dois professores de Educação Física iniciantes com base em um programa de mentoria, no qual a mentora era também a pesquisadora do estudo e também professora experiente” (Reali, Barros e Marini, 2022, p. 9).

Desse modo, a mentora/pesquisadora acompanhou os dois professores pelo período de quatorze (14) meses e o enfoque de suas ações foi a construção do conhecimento do conteúdo específico e do conhecimento pedagógico geral pelos iniciantes, sendo o processo de mentoria caracterizado por diálogos entre mentora e mentorados, orientados pelo conteúdo dos diários produzidos pelos iniciantes.

No PMEF, os diários dos iniciantes foram recursos importantes, pois forneciam um “retrato das aulas”, com as dificuldades, as experiências e o aprendizado. Outras estratégias adotadas pela mentora foram: indicação de leituras com discussões, estratégias de ensino e materiais bibliográficos, promoção de processos reflexivos por meio da solicitação de narrativas específicas e apoio emocional. Ao observar seus alunos, passou a tomar consciência da aprendizagem construída por eles e a relacioná-la com suas práticas, criando disposições para mantê-las em suas aulas ou modificá-las (Ferreira, 2005).

B) Programa de Mentoria *Online* (PMO)

Esse foi o segundo programa desenvolvido pelas pesquisadoras da UFSCar, o qual foi criado em 2004 e encerrado em 2007. Ele ocorreu na modalidade *online* em relação às interações entre mentora e professoras iniciantes - que atuavam no Ensino Fundamental I - e de forma presencial em relação às interações entre mentora e especialistas.

Miglioranza (2010) fez um recorte do material produzido durante o desenvolvimento desse programa e se dedicou a “analisar as aprendizagens de três professoras iniciantes durante a participação no Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar”. Além dessa pesquisadora, Bueno (2008), Pieri (2010) e Masseto (2014) se dedicaram a analisar os resultados desse programa, bem como suas contribuições para o desenvolvimento profissional das participantes.

Duas das três professoras iniciantes que participaram do programa iniciaram-no no mês de maio de 2006, e apenas uma delas começou em março de 2005. Todas concluíram suas participações em dezembro de 2007.

Os principais instrumentos utilizados no processo de mentoria e para a produção de informações durante a pesquisa (dados) foram: questionários, mensagens entre iniciantes e mentora

e vice-versa, reuniões semanais e relatórios semanais, diários reflexivos, elaboração de experiências de ensino e aprendizagem, estudo de casos de ensino e elaboração de um caso de ensino (2006). Todas as informações produzidas ao longo do desenvolvimento do programa - 3 anos - foram organizadas de modo a facilitar a análise dos dados.

Nesse programa, as pesquisadoras contaram como recurso o Portal dos Professores da UFSCar, que é um espaço *online* que oferece material didático, vídeos, cursos e uma biblioteca com material acadêmico para docentes. Entre esses recursos de apoio, estava o programa de mentoria *online* para professores iniciantes.

Em 2004, foi realizada a escolha da equipe que atuaria no programa. Ela consistia em dez professoras experientes que atuariam como mentoras, quatro auxiliares de pesquisa (especialistas) e alunas da pós-graduação que atuaram como colaboradoras. Em seguida, as professoras experientes passaram por uma formação para assumirem o papel de mentoras. No ano de 2005, foram disponibilizados, no portal, os procedimentos para as inscrições de professores iniciantes.

O modelo de mentoria adotado nesse programa “tem como eixo metodológico a reflexão dos professores iniciantes sobre a própria prática, levando em conta as características da aprendizagem do adulto e os contextos de atuação profissional” (Migliorança, 2010).

Ao concluir toda a análise de dados, a pesquisadora relata que as participantes se sentiram surpreendidas com toda a bagagem de aprendizagens construída com a participação. Desse modo, o programa superou suas expectativas. O motivo para isso foi a proposta de currículo aberto, construído na parceria entre a mentora e cada mentorada, visando a atender às suas necessidades formativas - considerado como ponto forte do programa, mas também seu maior desafio, porque pode gerar inseguranças durante o processo; é um “caminho construído ao caminhar” (Migliorança, 2010, p.318).

As maiores necessidades das iniciantes eram: “domínio de conteúdos específicos (alfabetização), gestão da classe (indisciplina) e estratégias de ensino para diferentes níveis de aprendizagem dos alunos” [...] De acordo com as iniciantes, as dificuldades de aprendizagem dos alunos foram consideradas seus maiores dilemas. Apresentaram queixas em relação à falta de experiência para resolver alguns problemas com os alunos, para elaborar planos de aulas que atendiam à diversidade de dificuldades de aprendizagem dos discentes e sobre a falta de apoio nas escolas (Migliorança, 2010, p.318).

Uma das conclusões da pesquisa confirma que os professores no início da carreira apresentam-se “inseguros com sua atuação, não conseguem enfrentar com tranquilidade os desafios que a prática e as regras escolares lhes impõem e necessitam ser amparados por alguém mais experiente e bem-sucedido” (Migliorança, 2010, p.319).

Para a pesquisadora, o programa de mentoria cumpriu seus objetivos de apoiar e ensinar as iniciantes a ensinar e a superar suas dificuldades, bem como contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, de modo a prepará-las para o enfrentamento de problemas que possam vir a acontecer.

De acordo com Reali, Barros e Marini (2022), ficou evidente que os participantes das pesquisas tiveram alteração em sua base de conhecimentos e de práticas. Sendo assim, os programas alcançaram seus objetivos, pois os iniciantes, em seus relatos, revelaram a construção da aprendizagem concretizada com o apoio da mentoria e com a experiência prática de sala de aula.

2.1.2 Política de formação continuada de professores iniciantes no município de Sobral (CE)

Na busca por informações a respeito de políticas e programas desenvolvidos no Brasil voltadas ao atendimento das necessidades formativas de professores iniciantes, encontrei, na pesquisa de Calil (2014), uma análise detalhada da política da Secretaria Municipal de Educação de Sobral, no estado do Ceará. Essa secretaria é responsável pela criação de uma política de formação continuada para professores iniciantes “pensada, executada e regulamentada para os ingressantes” na rede de ensino (Calil, 2014, p. 130).

O que chama a atenção na política desse município é a atenção prioritária que é dada aos professores iniciantes que passam pelo período de estágio probatório ao ingressarem na rede municipal de Sobral. Esse tipo de cuidado com a formação do iniciante teve início no ano de 2008 e o primeiro grupo de professores a participar foram os professores ingressantes na rede pelo concurso feito em 2005.

A formação continuada proporcionada pelo município de Sobral traz como diferencial a atenção às necessidades formativas dos professores que iniciam sua carreira na docência ingressando na rede. Todos os professores iniciantes participam das formações e, para isso, recebem incentivo financeiro de 25% sobre o seu salário base. Outro diferencial é que, inclusive, a decisão pelo pagamento desse incentivo aos professores foi regulamentada por um decreto municipal. Além disso, a formação em serviço é estendida aos gestores das escolas que, conjuntamente com todos os formadores e professores, assumem a responsabilidade pela qualidade da aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, a política desenvolvida em Sobral compreende que a qualidade do ensino está diretamente ligada à qualidade da formação de seus profissionais, que recebem gratificações em função do resultado dos alunos em avaliações de desempenho.

Nesse município, a formação continuada é considerada fundamental e a formação dos servidores da educação é permanente. Por isso, foi criada a Escola de Formação Permanente, responsável pelo desenvolvimento das formações continuadas (Calil, 2014). Nesse sentido, pelos

dados obtidos por Calil (2014), o modelo de formação atende às necessidades formativas trazidas pelos professores no ciclo inicial da profissão.

A pesquisadora evidenciou fatores-chave determinantes para que a política e o programa de formação se tornassem exitosos e seu estudo de altíssimo valor. Foram consideradas como ações importantes dos gestores da Secretaria de Educação do município:

a municipalização, a blindagem da escola dos interesses politiquieiros, a valorização da escola atacando veemente o problema da evasão escolar, [...] avaliação externa municipal para diagnosticar a competência do ensino e da aprendizagem dos alunos [...], Plano de Carreira, bem como de regulamentação de todas as ações realizadas na forma de documentos de política e Decreto ou Lei sobre educação (Calil, 2014, p. 175).

Calil e André (2016, p. 901) consideram que a política de formação voltada para os docentes iniciantes de Sobral (CE) materializa as palavras de Nóvoa (2009) no sentido de reforçar a identidade dos professores, seu campo de atuação, seus conhecimentos profissionais, além de contribuir para o seu desenvolvimento profissional docente e também valorizar a sua cultura.

2.1.3 O programa piloto da República Dominicana - INDUCTIO

O programa de indução à docência desenvolvido na República Dominicana é uma iniciativa de profissionalização de professores iniciantes e acontece numa parceria entre instituições de ensino superior e instituições de ensino público de Educação Básica.

Um dos componentes mais evidenciados desse programa é a prática da mentoria, sinalizada como uma estratégia importante dentro desse processo de formação desenhado especificamente para professores em início de carreira desenvolvido na República Dominicana. Outros elementos citados são: “cursos, oficinas, participação em redes, revisão por pares, etc.” (Marcelo; Burgos; Murillo *et al.* 2016, p. 311).

Conforme Bey e Holmes (1992, *apud* Marcelo García, 1999, p. 125), a mentoria é caracterizada como um processo e uma função complexa que demandam uma estrutura organizacional adequada e elevada para se adaptar a diversas situações. Esse conceito abrange uma abordagem personalizada, considerando a mentoria como uma assessoria direcionada aos professores. Essa personalização visa a atender às necessidades formativas específicas dos professores iniciantes que estão sendo orientados. No contexto da mentoria proposta aos professores em início de carreira, o mentor encarregado do processo é incumbido de atender às necessidades específicas de seus mentorados, as quais podem abranger diferentes áreas:

[...] físico-emocional (autoestima, segurança, aceitação, autoconfiança e resistência); sociopsicológica (amizade, relações, companheirismo e interações); pessoal-intelectual

(estimulação intelectual, novos conhecimentos/ideias, desafios, experiências estéticas e técnicas de inovação) (Gold, 1992 *apud* Marcelo García, 1999, p.125).

Marcelo (1999), em sua obra "Formação de Professores para uma Mudança Educativa", discute os programas de iniciação à docência, destacando o papel do professor experiente como mentor. O mentor desempenha funções de assessoria didática e pessoal para os professores iniciantes, oferecendo apoio e orientação durante a fase inicial de atuação. Além disso, Marcelo, Burgos, Murillo *et al.* (2016) observam que em diversos países da América Latina, programas de indução profissional possuem a mentoria como parte integrante, proporcionando acompanhamento por parte de um professor experiente a novos profissionais.

Dessa maneira, na posição de mentor, o professor experiente colabora com o iniciante com orientações e apoio, serve de modelo, é um parceiro para tirar dúvidas e compartilhar preocupações, inseguranças; enfim, contribui para que o iniciante esteja em processo de formação contínua e personalizada.

Para esse programa, foi desenhado um conjunto de atividades - Círculo de Aprendizagem - oferecido com o objetivo de apoiar e facilitar uma indução de qualidade na profissão docente. A figura a seguir expõe algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas durante o programa INDUCTIO para contribuir com a indução de qualidade do docente iniciante.

Figura 1: O Programa INDUCTIO



Fonte: Adaptado pela autora (2022) de Marcelo; Burgos; Murillo *et al.* (2016)

O percurso formativo do professor iniciante, que abrange espaços dentro e fora da escola, é conduzido com o suporte fundamental de um mentor. Esse mentor, também referido como acompanhante, tutor, *coach* ou formador em diversos programas, desempenha um papel central nesse processo, representando o compromisso do sistema educativo para com os novos docentes. Essa

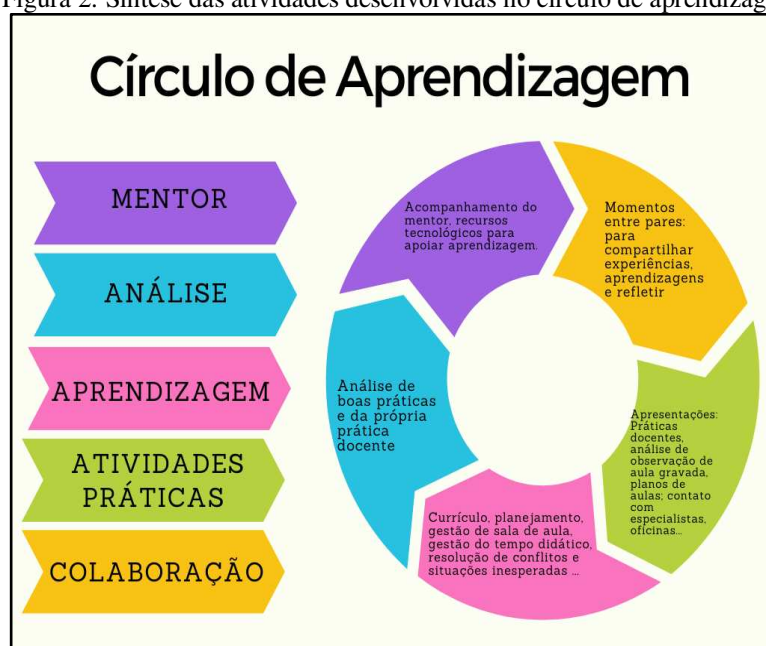
representação fundamenta-se na premissa de que a experiência acumulada e reflexiva do mentor pode ser eficazmente utilizada para orientar o docente em início de carreira (Alen; Sardi, 2009b; Nasser-Abu Alhija; Fresko, 2010; Sundli, 2007 citados por Marcelo; Burgos; Murillo *et al.* (2016).

Os mentores, geralmente professores experientes, desempenham um papel central nos programas de indução profissional docente, sendo considerados elementos estruturais essenciais (Marcelo, 2009). Suas responsabilidades incluem a realização de duas visitas mensais aos docentes iniciantes para monitorar as aulas, a análise e a revisão conjunta das aulas observadas em reuniões específicas, a definição de metas de avanço e planos de melhoria a curto prazo. O apoio e o acompanhamento oferecidos pelos mentores contribuem significativamente para a redução do estresse e para o aumento da autoconfiança dos professores iniciantes ao longo do primeiro ano de docência.

O programa proporciona aos professores mentores e iniciantes um *notebook* e estabelece uma plataforma virtual para facilitar a aprendizagem remota, oferecendo formação contínua. Essa plataforma inclui ferramentas de comunicação como fóruns, *blogs* e correio eletrônico. Além disso, disponibiliza acesso a docentes experientes, materiais didáticos, exemplos de boas práticas docentes, portfólio de aprendizagem, conteúdos digitais, entre outros recursos (Marcelo; Burgos; Murillo *et al.*, 2016). A Figura 2, a seguir, resume algumas das atividades propostas durante os círculos de aprendizagem.

Algo notável no programa desenvolvido na República Dominicana de apoio aos docentes iniciantes é o papel central da figura do mentor, que assume o papel de organizador e dinamizador de todo o processo de aprendizagem personalizado e desenvolvido nos círculos de aprendizagem. É sua tarefa preparar, com antecedência e anuência dos iniciantes, tudo o que irá acontecer nos círculos de aprendizagem. Esses momentos têm uma periodicidade definida de um encontro por mês, mas, segundo os autores, na prática, é maior o número de encontros presenciais organizados entre o mentor e os professores iniciantes a ele designados. Na figura a seguir, apresento uma síntese das atividades desenvolvidas no círculo de aprendizagem.

Figura 2: Síntese das atividades desenvolvidas no círculo de aprendizagem



Fonte: Adaptação da autora (2022) de Marcelo; Burgos; Murillo *et al.* (2016)

Para que os mentores consigam dar conta da tarefa atribuída a eles, o número de professores iniciantes a eles confiados não ultrapassa o de 10 profissionais.

Nesse sentido, os mentores são responsáveis pelos conteúdos que são disponibilizados nas salas virtuais para seus mentorados. É um período de muito aprendizado para os principiantes, pois além de todo o conhecimento construído no contato presencial com o professor experiente e com outros professores iniciantes, eles contam ainda com a assessoria do mentor mediada pela plataforma, conforme afirmam os autores:

Para cada um dos módulos de aprendizagem, dos quatro que existem no total, os mentores dispõem dos seguintes aparelhos: conteúdos, descrição da tarefa, casos práticos, caixa de correio para envio da tarefa e um fórum específico deste bloco ou módulo temático (Marcelo; Burgos; Murillo *et al.*, 2016, p. 319).

Nesse sentido, a plataforma oferece ferramentas como o "Plano de Melhoria" e o "Diário de Reflexão" para auxiliar no processo de formação de professores iniciantes, permitindo que estabeleçam metas, registrem suas ações e recebam acompanhamento e sugestões de seus mentores. Essas ferramentas são consideradas fundamentais para o desenvolvimento pedagógico e o progresso dos professores em formação:

Os diários ajudam a resgatar os pontos fracos e fortes da prática educacional do docente, por meio deles se pode refletir sobre a prática, ser crítico, desenvolver competências e melhorar sua prática. Os diários ajudam a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo de sua prática, com ele se pode melhorá-la [...] (Marcelo; Burgos; Murillo *et al.*, 2016, p.320).

Os autores destacam que a prática reflexiva permite que os professores iniciantes avaliem sua prática, identificando os objetivos alcançados e as áreas em que precisam de melhoria, registrando essas informações em seus planos de melhoria. Além disso, fóruns e autoavaliações são ferramentas importantes para o processo formativo, permitindo que os iniciantes compartilhem dúvidas e experiências para receberem orientação e suporte dos mentores.

Todo esse processo formativo desenhado e desenvolvido para atender às necessidades de aprendizagem do momento inicial de entrada na carreira docente tem como objetivo qualificar a formação do professor iniciante e contribuir para que ele atenda aos padrões profissionais e de desempenho, a fim de que possa receber a certificação de desenvolvimento na carreira docente referente ao período de indução profissional previsto no país. Todos estão muito cientes desses objetivos e, nesse sentido, o uso da ferramenta “autoavaliação” tem um papel importante, como afirmam os autores:

[...] INDUCTIO proporciona ao corpo docente iniciante a ferramenta Autoavaliação, mediante a qual poderá realizar seu valor profissional em relação ao nível de conquista sobre os Padrões Profissionais e do Desempenho para a Certificação e Desenvolvimento da Carreira Docente correspondente ao período de indução (Marcelo; Burgos; Murillo *et al.*, 2016, p. 321).

Nesse contexto, os mentores enfrentam desafios, como a distância para o acompanhamento presencial e a falta de internet no centro de formação; porém, veem o programa como uma oportunidade de contribuir para o desenvolvimento do país. Eles são bem acolhidos nas escolas e solicitados por diretores para promover encontros formativos com outros professores, evidenciando o prazer em contribuir com a formação docente, conforme afirmação a seguir:

A Diretora do Centro Educacional de uma de minhas iniciantes me contatou para que fosse ao Centro compartilhar uma oficina de orientação no desenho do planejamento curricular. Aceitei muito prazerosamente já que creio que nossa função de mentores não alcança limites, estamos para o que necessitarem para melhorar a educação do meu país. [...] (Marcelo; Burgos; Murillo *et al.*, 2016, p.321).

Relatos dessa natureza e todo o trabalho desenvolvido na República Dominicana no programa INDUCTIO reafirmam a importância dos mentores e a crença de que professores experientes assumindo a mentoria de iniciantes podem desempenhar um papel crucial para o desenvolvimento profissional dos principiantes.

Os pesquisadores realizaram uma avaliação retrospectiva do programa INDUCTIO, buscando conhecer a avaliação dos participantes em relação aos seus componentes, aos desafios enfrentados e a como o programa os auxiliou, às contribuições no desenvolvimento profissional e à avaliação dos

gestores das escolas sobre sua participação. A avaliação ocorreu cinco anos após a participação dos iniciantes no programa no período de 2015-2016, buscando entender seus impactos na perspectiva dos participantes.

Foi solicitada aos professores, aos diretores e aos mentores - também chamados de acompanhantes - que participaram do programa de indução à carreira docente nos anos letivos 2015-2016 a avaliação de diferentes componentes do programa: duração, mentor, plataforma, oficinas etc.

Sendo assim, os pesquisadores utilizaram um sistema de categorias baseado nos estudos de Strom *et al.* (2018, *apud* Marcelo, Martinez et al, 2022) para analisar os problemas enfrentados por professores iniciantes. Esse sistema abrange quatro dimensões, como: 1. Sistema Educativo (políticas distritais e nacionais); 2. Sistema Escola (interações com o diretor e companheiros, cultura escolar, escola/estruturas e escola/colaboração); 3. Sistema Classe (interações com os alunos, recursos disponíveis, imprevisibilidade dos eventos da sala de aula) e 4. Sistema Professor (aprendizagem na formação inicial, crenças, qualidades pessoais, experiências prévias, necessidades).

Esses sistemas representam influências multidimensionais que moldam as práticas dos professores novatos. Os resultados da avaliação do programa INDUCTIO confirmaram problemas enfrentados pelos professores iniciantes em seu primeiro ano de inserção profissional, de acordo com as dimensões dos quatro sistemas, conforme o excerto a seguir:

O início foi caótico, sofrido, em que você encontra uma realidade que não é a que você imaginou.” [...] “Meu começo foi bastante difícil, porque não se tem controle de muitas coisas. Não é segredo que nas universidades é uma coisa, mas a realidade é outra. (Marcelo, Martinez e Jaspez, 2022, p. 153).

Outros excertos extraídos das entrevistas realizadas com os professores evidenciam que os problemas enfrentados nos primeiros anos pelos iniciantes são: medo, insegurança, dificuldades para lidar com a realidade encontrada nas salas de aula (choque de realidade), percepção de despreparo para desenvolver o trabalho pedagógico e atender às expectativas (avaliações negativas). Os pesquisadores relatam que os depoimentos confirmam que os professores iniciantes dominicanos não são diferentes de outros professores iniciantes de qualquer parte do mundo. No entanto, quando questionados sobre as contribuições do programa para a superação das dificuldades pessoais, os iniciantes revelaram que “o programa contribuiu muito para melhorar sua autoconfiança e superar as frustrações que tiveram que superar” (Marcelo, Martinez e Jaspez, 2022, p. 154).

Os participantes relataram que o programa INDUCTIO os ajudou a desenvolver estratégias para lidar com a gestão da sala de aula e a indisciplina dos alunos, contribuindo para alcançarem o controle da turma e se conectarem com os alunos. Durante as entrevistas, eles destacaram a influência

da metodologia e das estratégias de ensino em sua prática docente, mencionando que aprenderam novas abordagens que impactaram positivamente seus alunos.

Além disso, o programa proporcionou suporte, ajudando os professores a suprirem a falta de conhecimento em metodologias e estratégias de ensino, a superarem os desafios no planejamento das aulas e a estabelecerem conexões afetivas com os alunos. Além disso, os professores destacaram o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, o acolhimento e a valorização do profissional iniciante como aspectos positivos do programa. O reconhecimento pelo trabalho bem feito foi considerado uma fonte de motivação importante para os professores iniciantes, conforme relato:

O professor iniciante precisa se sentir reconhecido para continuar em seu caminho, algo que influencia a forma como ele se vê como professor e pensa sobre si mesmo. O reconhecimento pelos colegas professores, diretores ou mesmo pelas próprias famílias faz com que esses professores se sintam tão valorizados na comunidade [...] (p. 158).

Professores iniciantes destacaram a importância do acolhimento e da valorização no primeiro ano de ensino para desenvolverem o sentimento de pertencimento e confiança. O programa INDUCTIO recebeu menções positivas em todas as dimensões, com destaque para o papel do mentor, considerado fundamental para seu desenvolvimento. Os participantes elaboraram frases positivas sobre o impacto dos mentores em seu desenvolvimento pessoal e profissional, como seguem:

Ele foi um excelente mentor, compreensivo, paciente, responsável, desenvolvemos atividades de atenção à diversidade que me ajudaram muito, acho que foi o que mais gostei, pois era a maior necessidade que eu tinha naquele momento. Lembranças inesquecíveis me foram deixadas pela minha mentora, Helan Hidalgo, sempre atenta a tudo o que fazíamos, em nenhum momento nos deixava em paz. Agradeço a ele por todos os seus conselhos quando me orientou no início, me deu muita confiança e seus ensinamentos me fortaleceram muito (Marcelo, Martinez e Jaspez, 2022, p.159, grifo nosso)

Durante as entrevistas, os professores enfatizaram a importância do acompanhamento dos mentores, elogiando o apoio recebido e descrevendo os mentores como profissionais capazes e dedicados. Os mentores foram vistos como pessoas que ajudaram em seu crescimento pessoal e profissional, proporcionando orientação e apoio. Os relatos destacaram o vínculo de confiança, respeito mútuo e parceria entre mentores e mentorados. (Marcelo, Martinez e Jaspez, 2022)

Desse modo, o resultado da avaliação do programa piloto INDUCTIO confirma a importância da mentoria para professores iniciantes e destaca a parceria que precisa existir entre mentores e mentorados como elemento fundamental no processo. Parceria que deve estar alicerçada na confiança mútua, no respeito, na escuta ativa, no diálogo constante, na afetividade e na rica troca de experiências realizadas num contexto de apoio e desenvolvimento profissional mútuo para que tenha algum impacto na vida profissional dos iniciantes.

Além dos professores, como explicitado, diretores e coordenadores também participaram da pesquisa e, quando questionados a respeito do impacto da participação no programa para o

desenvolvimento profissional dos professores que no período de 2015-2016 participaram do programa, os pesquisadores colheram muitos relatos positivos a respeito da facilidade de integração do iniciante à comunidade escolar, da sua capacidade de colaboração, das competências pedagógicas e digitais.

Pela análise dos resultados encontrados, os autores Marcelo, Martinez e Jaspez (2022) reafirmam que orientar os professores iniciantes é “o melhor antídoto” para se combater o abandono do magistério nos primeiros anos de ensino e também para não se desenvolver uma mentalidade conservadora em professores jovens. Os relatos dos professores entrevistados que há cinco anos participaram do INDUCTIO como iniciantes sustentam essa conclusão, pois eles trouxeram fortemente em seus discursos os problemas que tiveram de enfrentar ao assumirem suas turmas de alunos ao ingressarem no sistema educativo dominicano e como os componentes do programa contribuíram para a superação das limitações e das dificuldades iniciais, conforme relato:

O apoio oferecido a eles por meio deste programa melhorou sua autoconfiança, superação de frustrações, domínio de estratégias que lhes permitissem ter controle da sala de aula e dos alunos, fortalecimento das habilidades digitais, conhecimento do currículo, desenho e implementação do planejamento, desenvolvimento e utilização de recursos didáticos, desenvolvimento e aplicação de instrumentos de avaliação, fortalecimento das relações interpessoais.

Essa retrospectiva reitera que os componentes desse programa – que contam com a formação de mentores, o acompanhamento de mentores para os iniciantes, a plataforma de apoio à formação, *workshops* e oficinas presenciais/virtuais, diplomas e credenciamentos ao final da indução - trouxeram resultados positivos na formação dos iniciantes. Alguns deles, atualmente, em tão pouco tempo, já ocupam cargos de direção e de coordenadores de centros de formação.

Com isso, os pesquisadores enfatizam ainda sobre a relevância dos conteúdos desenvolvidos ao longo da formação, porque respondem às necessidades formativas levantadas junto aos mentores, que apoiam os iniciantes nos conhecimentos necessários sobre currículo, planejamento, avaliação, recursos didáticos, metodologias, regras do sistema educacional, relações interpessoais e outros.

Desse modo, os autores Marcelo, Martinez e Jasper (2022) finalizam sua conclusão afirmando que constataram que esse programa piloto foi responsável pela melhoria do desempenho, pelo domínio dos conteúdos curriculares, pelo aprimoramento da metodologia e estratégia de ensino dos professores iniciantes participantes, bem como pelo modo de fazer com que as crianças aprendam mais e melhor por meio de ações que estimulam a motivação, a iniciativa, a responsabilidade, o grau de empenho no trabalho docente e sua disposição para inovar e colaborar com seus pares.

A retrospectiva do programa levou os autores a evidenciarem na conclusão da avaliação a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais de indução em outros países para garantir

aos professores iniciantes o direito de participarem de programas de apoio que lhes ofereçam condições para o seu desenvolvimento pessoal e profissional por meio de atividades formais e informais e do acompanhamento de mentores.

Os autores destacaram dois componentes essenciais para o acompanhamento dos professores e o sucesso do programa: o apoio administrativo e pedagógico oferecidos e o reconhecimento dos coordenadores pedagógicos e diretores das escolas onde os professores atuaram. Além disso, com base na avaliação, eles recomendam que os programas tenham a duração de dois anos "para uma maior consolidação da prática docente" (Marcelo, Martinez e Jaspez, 2022, p.164).

2.1.4 Programa de indução de professores do Chile

No Chile, desde 1990, passaram a ser desenvolvidas ações voltadas aos professores iniciantes na carreira docente. O Chile passou por um longo período até a construção do cenário atual. Foram lutas políticas e tantos outros intensos desafios até a decisão do parlamento de promulgar a Lei 20.903 em 2016.

Durante o período de 1990 a 2016, foram desenvolvidas, naquele país, práticas experimentais de acompanhamento de professores iniciantes. Essas ações foram documentadas e avaliadas, servindo como subsídio para a criação da política de indução vigente, responsável pela institucionalização, em 2016, do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (SDPD) do país, que legitimou o direito de todo professor iniciante a participar do programa de indução e de solicitar um mentor para o seu acompanhamento durante o primeiro ou segundo ano de experiência docente.

O novo Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (SDPD) chileno concebe a profissão como uma trajetória de desenvolvimento profissional que começa com o ingresso na formação inicial. O SDPD está organizado em cinco subsistemas: formação inicial, entrada no exercício profissional, formação e apoio ao desenvolvimento profissional contínuo, reconhecimento pela progressão na carreira docente e condições de emprego.

De acordo com Beca e Boerr Romero (2020), uma das primeiras ações implementadas na década de 90 visava ao fortalecimento da formação inicial dos docentes com a criação do Programa de Reforço da Formação Inicial. Em 2000, foram lançados programas de avaliação e de reconhecimento individual de competências docentes profissionais. A participação dos professores era voluntária, mas essas iniciativas revelavam a preocupação dos acadêmicos chilenos com a necessidade de se oferecer apoio e acompanhamento aos professores iniciantes.

Segundo Beca e Boerr Romero (2020), os estudiosos chilenos buscaram conhecer materiais de pesquisas sobre experiências de políticas educacionais de indução desenvolvidas em outros países. Sendo assim, os autores encontraram subsídio nas publicações de Vonk (1983), Veemman (1984),

Marcelo (2020), Cornejo (1999) e, principalmente, Orland-Barak-Barak (2006), entre outros teóricos que fundamentam a política de indução de professores no Chile. O desenvolvimento profissional docente, o problema da deserção dos professores iniciantes, bem como as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de inserção na carreira passaram a ser temas debatidos no país (Beca e Boerr Romero, 2020).

Para ilustrar o percurso das experiências que antecederam a política de indução vigente, foi elaborada uma linha do tempo com as principais ações antes e depois da criação do SDPD, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 3: Linha do tempo com as principais ações antes e depois da criação do SDPD



Elaborado pela autora (2022)

O que é relevante destacar, neste momento, é que essas formações promovidas por diferentes universidades chilenas contribuíram para que os professores experientes desenvolvessem competências para “acompanhar o professor ou professora no seu processo de inserção com o objetivo de contribuir para a autonomia do novo professor e para a construção da sua identidade profissional”, ou seja, para atuarem como professores mentores (Beca; Boerr Romero, 2020, p. 12).

De acordo com Beca e Boerr Romero (2020), todas as regras estabelecidas pela Lei 20.903 entraram em vigor em 2017. Desse modo, o processo de mentoria chileno conta com alguns elementos indispensáveis ao seu desenvolvimento: escuta ativa e empatia por parte do mentor, momento de observação de aulas seguido de uma reflexão crítica entre os pares a partir da prática do professor iniciante, *feedback* pedagógico e a “construção colaborativa do conhecimento pedagógico” (Beca; Boerr Romero, 2020, p. 12). Os mentores, além de experientes, devem ser professores aprovados nos programas de treinamento, com bons resultados em processos de avaliação e certificação para atuarem no processo de acompanhamento dos iniciantes.

Sendo assim, o processo de acompanhamento desenhado e previsto na lei segue as seguintes etapas: 1. Levantamento das necessidades formativas; 2. Elaboração do plano de mentoria; 3. Encontros entre mentor e iniciante (mentorado); 4. Observação das aulas; 5. Análise e *feedback*; 6. Participação em redes de professores iniciantes; 7. Participação em redes de professores mentores e iniciantes e 8. Articulação com a comunidade escolar.

Sem intenção de ser prescritivo no processo de acompanhamento, o mentor incentiva os iniciantes a buscarem soluções para os desafios encontrados por meio da autorreflexão da prática pedagógica, visando ao seu desenvolvimento profissional em sala de aula, à conquista de sua autonomia e da liderança em atividades pedagógicas junto aos demais professores, bem como à construção de sua identidade como professor.

Durante o processo de mentoria, o mentor implementa as estratégias para acolher, apoiar e fortalecer o iniciante nas dimensões pessoal - “o mentor fornece suporte emocional ao iniciante” - e profissional - com oportunidade de crescimento e “a construção do aprendizado a partir de situações concretas que acontecem ao iniciante” (Beca; Boerr Romero, 2020, p. 18).

Boerr Romero (2021) traz alguns resultados da experiência dessa política de indução e acompanhamento desenvolvida no Chile ao revelar as percepções de mentores e de iniciantes acerca das contribuições do programa à sua formação docente. Os iniciantes, em seus relatos, evidenciaram a valorização atribuída ao acompanhamento dos mentores e as contribuições desse pareamento intencional e formal no enfrentamento dos desafios, como declara um professor de Educação Física participante da pesquisa: “O apoio de um mentor foi essencial para mim [...] “Com ela minhas tarefas ficaram mais fáceis e tive seu apoio nos momentos críticos. Ele sempre teve as palavras certas para me levar a refletir e assim resolver meus conflitos” (p. 53 e 55).

Além disso, uma contribuição essencial que o estudo de Boerr Romero (2021) trouxe a esta investigação diz respeito aos dados produzidos com professores que não participaram do programa. Nos relatos, fica evidente o quanto contar com o apoio de um mentor poderia contribuir para que a percepção que hoje alguns professores têm da profissão pudesse, de algum modo, ser diferente.

Com isso, os estudos de Boerr Romero (2021) confirmaram a necessidade de acompanhamento e de apoio aos iniciantes e que a mentoria tem sido uma ação crucial para a retenção de professores na carreira docente. Os participantes que não viveram a experiência de terem participado do programa relataram tanto suas dificuldades na adaptação e na integração como seus sentimentos de frustração e de decepção com a profissão.

O modelo formativo que será apresentado no capítulo Metodologia foi elaborado considerando certos aspectos da estrutura dos programas apresentados nesta fundamentação teórica. Este projeto de formação guarda semelhanças, em parte, com os programas de mentoria implementados pela

UFSCar, bem como com o tipo de mentoria e de recursos utilizados no suporte aos professores da República Dominicana e do Chile.

Esses programas representam três modelos que podem subsidiar o planejamento de um futuro programa de indução brasileiro. O percurso trilhado, especialmente no caso da República Dominicana e do Chile, até a implementação efetiva das políticas públicas que respaldam legalmente tais programas estrangeiros, pode contribuir para a mitigação de falhas no planejamento e na execução, bem como para acelerar o processo rumo à elaboração de um programa de indução que atenda não apenas às demandas formativas dos novatos, mas também que os acolha, oferecendo suporte e acompanhamento durante esse período tão complexo que é o início da carreira docente.

Na sequência, apresento a metodologia adotada para a produção e a análise das informações (dados) desta pesquisa-formação.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico desta pesquisa, cujo objetivo foi evidenciar o potencial formativo da mentoria e as suas contribuições no atendimento às necessidades formativas para três professores iniciantes na carreira docente, atuantes na Educação Básica na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa.

Para Gatti e André (2013, p. 30), a pesquisa qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Por isso, durante todo o percurso e o tempo que durou a investigação, foram respeitadas a perspectiva e a voz dos participantes que atuam diretamente no ambiente pesquisado, no qual vivenciam sua realidade. Nesse sentido, Desgagné (2007) afirma que:

[...] uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa[...] Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado (Desgagné, 2007, p. 9).

O autor reitera ainda que “a pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real” (Desgagné, 2007, p. 10). O conhecimento construído sobre o objeto de estudo nesta investigação deu-se a partir da observação e da análise sobre a prática pedagógica que acontece no contexto real. Com isso, todos os elementos presentes nesse contexto foram considerados na produção e na análise dos dados.

Assim sendo, esta pesquisa buscou atender aos princípios e procedimentos nos quais se situa a pesquisa-formação e aos participantes foi proposta a participação ativa em uma formação continuada, cuja estratégia é baseada na prática da mentoria. A mentoria como estratégia de formação atende aos princípios metodológicos, pois considera a prática pedagógica a matéria-prima da investigação e por meio da qual a mentora irá propor ações de intervenções visando seu aprimoramento e impactos na aprendizagem dos alunos. “Nessa perspectiva, a reflexão permeia cada um dos momentos, passando pela planificação, pela ação-intervenção e pela reconstrução da prática” (Ibiapina; Bandeira, 2016, p. 263).

O desenvolvimento desta investigação exigiu um grau de participação ativo dos professores que deram o seu aceite para se envolverem na experiência em tela. Essa foi a primeira condição para que esta pesquisa fosse considerada uma pesquisa-formação. O nível de engajamento nas ações da formação é o que caracteriza uma investigação como pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016).

Nessa proposta de pesquisa-formação, como professora experiente, assumi o papel de mentora dos professores iniciantes participantes da pesquisa e fui a responsável pela planificação e pelo desenvolvimento do processo de mentoria. Os professores iniciantes, nesse contexto, foram chamados de mentorados.

Minha participação e a dos professores iniciantes aconteceu fora do horário de trabalho e, de comum acordo, foram combinados horários distintos do horário de trabalho de cada um para que pudessem participar das sessões de mentoria de modo *online*. Os encontros *online* aconteceram ora individual, ora coletivamente, conforme cronograma organizado e apresentado no Apêndice A.

Os encontros individuais ocorreram por ocasião dos encontros de *feedback*. A previsão era a de que acontecessem conforme a necessidade e o interesse dos professores, havendo a possibilidade de agendamento de encontros *online* extras, desde que os mentorados sentissem a necessidade de um apoio para a solução de alguma dificuldade ou dúvida que não fossem sanadas via *Whatsapp*. Mesmo sendo encontros esporádicos, eles ocorreriam fora do horário de trabalho.

Por outro lado, os encontros coletivos tinham como objetivo reunir os iniciantes e a mentora, criando oportunidades para compartilharem dúvidas, experiências, angústias, ideias; para promover a escuta ativa e a reflexão coletiva sobre o caminho percorrido até aquele momento; para possibilitar a troca de vivências, experiências, sugestões de materiais e de metodologias.

Em seguida, a formação baseada nos princípios da prática da mentoria foi desenhada e desenvolvida com a participação de três professores iniciantes. Esse número máximo de participantes foi importante para que houvesse condições de desempenhar bem meu papel de mentora na pesquisa e pudesse oferecer o apoio personalizado a cada um deles e organizar as vivências coletivas previstas nos círculos de aprendizagem.

Para que o processo de autorreflexão e reflexão sobre a prática de cada participante acontecesse durante os processos circulares formativos, foi adotada a técnica da autoscopia.

A autoscopia usa do recurso da gravação em vídeo de uma prática - no caso do contexto escolar, da prática pedagógica - para posterior análise e autoavaliação pelos professores iniciantes e pela mentora. “Auto” significa ação feita pelo próprio sujeito que realiza a ação, e “escopo” é um termo de origem grega – “skopós” e do latim “scopu”, que significa objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira. Assim, a autoscopia é a ação de se autoanalisar a partir de um objetivo pré-estabelecido.

Sadalla e Larocca (2004) consideram a autoscopia como técnica de pesquisa e formação. Sua adoção pressupõe a existência de dois momentos fundamentais: a gravação da prática e a sessão de observação, análise e reflexão da prática observada. A autoscopia é a principal estratégia de coleta de dados da investigação; é um elemento fundamental no processo de mentoria. Pela videogravação, busca-se apreender as ações do ator - ou atores - o cenário e a trama que compõem a situação. As sessões de análise ocorrem *a posteriori* da ação e destinam-se a suscitar e apreender o processo

reflexivo do ator - ou atores - por meio de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas (Sadalla e Larocca, 2014, p.421).

O material da gravação das aulas permite o exercício da autorreflexão sobre a prática pedagógica. Constitui uma parte essencial do trabalho de mentoria: é por meio dele que se apreendem as principais ações dos professores iniciantes em sala de aula, bem como é revelado um pouco do contexto em que atuam, os recursos de que dispõem para o desenvolvimento de sua prática e o envolvimento da turma de alunos na aula.

A autoscopia, na concepção de Rosado (1990 *apud* Sadalla e Larocca, 2014, p. 421), possibilita a “representação do real, como espaço, tempo, objetos, personagens, assim como de seus movimentos, suas ações e suas interações.”

As etapas da formação foram organizadas em formato circular, como uma espiral de ciclos autorreflexivos, conforme é possível conferir na figura 4 a seguir:

Figura 4: Círculo de formação



Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de Marcelo (2016)

Cada cor na figura anterior representa um elemento que integra o ciclo formativo do projeto de mentoria proposto neste estudo, especificamente voltado para professores iniciantes na carreira docente.

Sendo assim, a cor roxa representa o ponto de partida de cada ciclo, referindo-se ao levantamento e à análise, pela mentora, das necessidades formativas de cada professor. O ciclo formativo tem como objetivo atender a essas necessidades dos professores iniciantes. Inicialmente, elas foram identificadas por meio de formulário respondido pelos docentes. A partir da primeira observação de aula e dos primeiros encontros de *feedback*, outras necessidades formativas dos participantes foram identificadas.

A cor amarela representa o processo de autoscopia ao qual o professor iniciante se submeteu. Cada professor gravou cinco aulas de 50 a 60 minutos planejadas por ele, algumas vezes com acompanhamento da mentora - a partir da segunda aula gravada -, outras vezes planejada pelo professor com vistas a atender a rubrica de observação de aula proposta pela instituição de ensino na qual trabalha, bem como o que fora combinado no encontro de *feedback* anterior. Essa gravação foi encaminhada via *WhatsApp* para mim - mentora.

Na sequência, cada um dos iniciantes assistiu à sua própria aula para observar e recolher evidências que revelassem quais itens da rubrica foram contemplados na prática observada. Em seguida, respondeu a um formulário com proposta de questões para autorreflexão sobre a própria prática. Nesse momento, o professor procurou evidências, em sua aula, de pontos fortes que favorecessem a aprendizagem dos alunos, bem como de pontos de aprimoramento que seriam o foco da conversa com a mentora no encontro individual de *feedback*.

Em seguida, os professores e a mentora associaram as evidências coletadas aos aspectos previstos na rubrica. Para exemplificar a metodologia, considere-se que para o elemento Gestão de Sala de Aula sejam fixados como indicadores de qualidade os itens: 1. Apresentação e organização da rotina da sala de aula; 2. Apresentação dos objetivos da aula; 3. Retomada da aula anterior; 4. Organização do ambiente da sala de acordo com os objetivos da aula e 5. Gestão do tempo didático.

Durante a observação da aula gravada, o professor identificaria momentos em sua aula nos quais haviam sido contemplados os indicadores mencionados no exemplo acima para o item Gestão da Sala. Esses momentos seriam recolhidos (descritos), pois são evidências de que sua ação pedagógica contemplou o que estava previsto na rubrica. Além disso, os professores deveriam observar o efeito dessa ação pedagógica sobre a aprendizagem, o envolvimento e a participação dos alunos na aula.

Nessa etapa, o conteúdo da aula gravada em vídeo se tornava a matéria-prima do processo de formação dos mentorados. A partir da coleta de evidências nesse material, o mentorado era convidado a “olhar” e a “examinar” a própria prática docente. Além disso, a referência para a observação, a coleta de evidências, a análise e a autorreflexão da prática era a rubrica disponibilizada para esse professor. Ela apresentava, de modo objetivo, os critérios de qualidade e os elementos essenciais a serem contemplados no planejamento e no desenvolvimento de uma aula ministrada nas escolas dessa rede que autorizou a pesquisa.

Nas aulas, os professores e eu observávamos quais itens dessa rubrica estavam “nada evidente”, “pouco evidente”, “evidente” ou “muito evidente” quanto ao atendimento aos critérios nela indicados.

O uso da rubrica no momento da observação das aulas está alinhada a teoria de Reis (2011): “Para cada observação de aula deverão ser definidos focos específicos (eventualmente, negociados

entre mentor ou supervisor e professor, evitando observações livres que conduzam a análises pouco claras e precisas” (p.26). Saliento que os indicadores da rubrica foram apenas uma referência para que tanto os professores como eu tivéssemos um foco na observação da aula.

A cor verde refere-se ao momento da formação no qual o professor passava pelo processo reflexivo sobre a própria prática docente. As evidências coletadas durante a observação foram indícios importantes que desencadearam a autorreflexão no professor. O processo autorreflexivo é o que permite que se questione sobre o que faltou, o que falhou e como o professor poderia melhorar a sua prática de modo a contemplar os indicadores considerados como pontos de aprimoramento naquela prática observada, a melhor atender à proposta curricular da rede, bem como às necessidades de aprendizagem da turma.

A cor rosa corresponde ao momento da formação em que os professores iniciantes se encontravam comigo para conversarmos sobre o relatório de *feedback*, o qual era enviado aos docentes com antecedência para sua leitura e análise.

Assim, o encontro de *feedback* era também o momento de conhecer o processo de autoavaliação pelo qual passou o professor iniciante. Era momento de compartilhar sua autorreflexão comigo, de revelar sua concordância ou discordância em relação aos critérios da rubrica apontados como pontos de melhoramentos.

Nessa etapa, era possível observar se o professor estava engajado na formação, pois ao compartilhar suas percepções comigo, era possível perceber, em sua narrativa, alguns dos efeitos do acompanhamento em seu trabalho de docente. Essa etapa subsidiava o planejamento de ações de intervenção vislumbrando possíveis mudanças em sua prática pedagógica.

O plano de ação foi um documento elaborado e disponibilizado aos professores no próprio relatório de *feedback*. Nele, eram registradas as informações a respeito dos pontos frágeis evidenciados na prática pedagógica, as ações, a metodologia adotada, os recursos, a turma de alunos e quando as ações planejadas seria desenvolvidas, com o objetivo de promover melhoria na prática observada. Com isso, a ideia era elaborá-lo juntamente comigo e aplicá-lo na próxima aula que seria gravada. Segue o quadro com o modelo de plano de ação adotado:

Quadro 5: Modelo de Plano de Ação

Item da rubrica (pontos frágeis)	Ação planejada (O quê?)	Como será desenvolvida? (Metodologia)	Recursos	Foco (turma)	Quando?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Nesse encontro, os professores participantes e eu conversávamos sobre possíveis ajustes que poderiam ser promovidos no plano da aula. Era o momento de pensar em recursos digitais que poderiam ser inseridos como apoio ao desenvolvimento de uma metodologia para possibilitar a realização de alguma atividade mais dinâmica ou o uso de outra metodologia para abordar o conteúdo, de forma que essas escolhas pudessem contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica do professor e impactar na aprendizagem dos alunos.

A cor azul representa o encontro coletivo *online*. Meu papel como mentora, nesse encontro, era oferecer todo o apoio e a atenção aos iniciantes. Durante os encontros individuais, assim que alguma prática desenvolvida se destacava, eu convidava o professor para compartilhá-la com seus colegas no próximo encontro coletivo.

Com isso, a ideia era promover um espaço de interação usando o *Google Meet* para que pudesse ser colocada em prática a escuta ativa. Esse encontro era um momento de partilha de experiências, vivências, conhecimentos, e foi organizado para que os mentorados pudessem falar, inclusive, sobre os seus sentimentos em relação ao momento que estavam vivenciando no contexto em que trabalham e sobre a própria formação.

Ressalto que os encontros individuais e coletivos aconteciam sempre fora do horário de trabalho da pesquisadora e dos participantes. Todos foram gravados com o consentimento destes e o seu conteúdo verbal produziu informações - dados que, posteriormente, foram transcritos e analisados. No projeto da pesquisa, foi organizado um cronograma para os encontros individuais e coletivos, mas aquele precisou ser alterado para atender às necessidades dos professores que, devido às suas demandas, não conseguiam gravar suas aulas e participar de todas as etapas do ciclo formativo da forma como foi previsto no cronograma inicial.

Desse modo, frequentemente eram negociadas com os professores novas datas para a gravação das aulas e para a realização dos encontros *online*. Por isso, o prazo para a finalização da pesquisa extrapolou o previsto no projeto. Alguns professores, até o mês de outubro, não haviam gravado sua quarta aula e se mostraram sobrecarregados com as demandas do trabalho para participarem dos encontros *online*.

No entanto, é preciso registrar que as interações pelo *WhatsApp* se ampliaram e os trabalhos colaborativos na elaboração de sequências didáticas para serem desenvolvidas no quarto bimestre se intensificaram. Notou-se maior procura pela opinião e validação da mentora, solicitação de apoio na realização das produções e maior troca de ideias, experiências e de materiais entre os participantes.

Independentemente do atraso no cronograma inicial, o nível de engajamento dos participantes/colaboradores e a demonstração de disponibilidade de tempo fora do horário de trabalho e a participação deles, principalmente no grupo de *WhatsApp*, foram notórios, pois aconteciam no período da noite e até em finais de semana.

Do grupo de participantes, a professora P1 foi a única que não passou por problemas para gravar todas as cinco aulas e para participar de todos os encontros individuais, conforme combinado. Os demais, em outubro, não haviam gravado a 4ª aula. Por isso, os encontros e o acompanhamento desses professores ainda continuaram até dezembro, muito tempo depois da previsão para o término da pesquisa-formação – inicialmente prevista para ser encerrada em julho/2023).

Antes do início formal da mentoria, os professores participantes desta pesquisa responderam a um formulário no qual apresentaram informações em relação à formação, experiência profissional, há quanto tempo atuavam na rede e quais eram suas necessidades formativas iniciais.

Antes do início do processo de mentoria, no dia 03 de março de 2023, aconteceu o primeiro encontro com os mentorados. Nesse encontro, mediado pela tecnologia digital, apresentei aos professores todos os detalhes do projeto, suas etapas e forma de desenvolvimento.

Esclareci aos professores que as intervenções e modificações propostas por mim em suas práticas pedagógicas só seriam implementadas caso percebessem tal necessidade e se os benefícios das intervenções propostas lhes parecessem relevantes e significativos para seu desenvolvimento profissional.

No decorrer do processo formativo, a observação da aula, a análise e a reflexão sobre a própria prática pedagógica dos participantes foram encaradas como elementos fundamentais, constituindo a matéria-prima e a fonte de informações para o aprimoramento das práticas observadas, bem como para a construção de novos conhecimentos ao longo de seu engajamento na formação.

Como descrito, a prática da mentoria foi planejada para acontecer de maneira cíclica. Para cada ciclo, havia uma expectativa de aprendizagem e de avanços em relação ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

Durante os encontros, a mentora negociava com os mentorados o desenvolvimento de ações, de aplicação de recursos ou mesmo da escolha de metodologias que possibilitassem o enriquecimento da prática pedagógica. O foco maior esteve no aprimoramento das habilidades dos professores na elaboração das sequências didáticas dentro do modelo organizativo adotado pela rede - uma necessidade de aprendizagem indicada pelos três professores.

O acompanhamento também previa a possibilidade de desenvolvimento de novas posturas no enfrentamento das adversidades advindas da rotina de trabalho, do relacionamento interpessoal com os alunos e com outros membros da comunidade escolar, a fim de contribuir para a busca de soluções para as dificuldades listadas inicialmente.

O tempo de duração dos encontros individuais e coletivos variou entre quarenta e cinco minutos e uma hora.

A cada ciclo encerrado, obtinham-se alguns resultados e novas necessidades formativas eram levantadas e analisadas, a fim de se verificar quais objetivos da pesquisa estavam sendo alcançados

na prática e o que poderia ser pensado e preparado para subsidiar as necessidades identificadas. Esses resultados subsidiaram o planejamento dos encontros individuais, a seleção de materiais didáticos de apoio para serem enviados aos professores, bem como a organização dos encontros coletivos.

A seguir, apresentarei, dentro do recorte espaço-temporal desta pesquisa, as características dos participantes e os movimentos de produção e de análise das informações.

3.1 Participantes e campo de atuação: breve caracterização

O critério de elegibilidade para participar desta pesquisa era ser professor ingressante por concurso público com até 05 (cinco) anos de experiência docente, ser atuante como professor de Língua Portuguesa e que atendesse ao perfil mencionado. Foi adotado como período de iniciação à carreira docente o período de tempo de trabalho que compreende de um a cinco anos de atuação como professor em sala de aula nos sistemas de ensino. Esse período, intitulado de iniciação à profissão docente, é o adotado por Marcelo (1999), Huberman (1992), Nóvoa (1995) e outros estudiosos do assunto.

O município onde as escolas se localizam possui cerca de 150 professores lecionando na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando escolas públicas estaduais e públicas municipais. Porém, o foco desta pesquisa são professores que assumiram salas de aula no período entre 2017 e 2022 - que estejam no período de entrada na carreira docente.

Para a seleção dos profissionais foi realizada uma pesquisa aberta, elaborada em formulário eletrônico – formulário *Google* -, que teve por objetivo convidar, de modo informal, os professores que se considerassem dentro desse perfil. Assim, levando-se em consideração todos os critérios descritos e apresentados anteriormente, realizou-se um chamamento público em um grupo de *WhatsApp* específico de professores de Língua Portuguesa.

Desse modo, alguns professores que me procuraram para conhecer a proposta da pesquisa, após saberem do grau de envolvimento e o tempo que seriam necessários para cumprir as etapas da formação, mesmo considerando-a interessante, não se comprometeram com a participação, alegando falta de tempo, pois estavam atuando em outra rede de ensino. Com isso, inscreveram-se seis professores para participarem e darem sua contribuição a esta pesquisa. Três professores aceitaram, mas antes mesmo de gravarem a primeira aula, desistiram de participar.

Ressalto que o limite máximo de participantes era de três professores. Atender a esse número foi fundamental para que alcançássemos os objetivos desta pesquisa-formação, a qualidade necessária na análise dos dados e a problematização dos resultados encontrados.

Devido à falta de candidatos que possuíssem o perfil descrito com interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, foi necessário acolher os professores que demonstraram interesse, pois

podem ser considerados inexperientes na atuação em sala de aula independentemente do tempo de formação, ao ingressarem em um novo contexto educacional pela primeira vez. Sendo assim, devido à falta de professores iniciantes e ingressantes na rede com disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, foi acolhida uma terceira professora contratada pela rede por prazo determinado.

Com isso, esta pesquisa-formação contou com a participação, portanto, de três professores de Língua Portuguesa atuantes em escola pública nos anos finais do Ensino Fundamental. No caso de uma das professoras participantes, apesar de possuir 15 anos de experiência docente, este é o primeiro ano em que está à frente de uma turma de alunos como professora de Língua Portuguesa. Como é recém ingressante, está em estágio probatório.

Os outros dois professores estão na etapa inicial da carreira do magistério, que compreende o período entre um e cinco anos de experiência docente, sendo um deles professor contratado por tempo determinado e o outro professor ingressante em período de estágio probatório. Todos os três professores atuam em escolas pertencentes a diferentes regiões de uma cidade do interior de São Paulo. A escolha da área de conhecimento, Língua Portuguesa, justifica-se pelo fato de ser também meu campo de atuação.

Com as informações levantadas a respeito dos participantes que se comprometeram com a sua participação, foi possível organizar as informações sobre o perfil dos professores participantes, conforme o Quadro 6 adiante. Eles são graduados na área de Língua Portuguesa. Todos demonstraram disponibilidade de horário para participar voluntariamente dos encontros *online* fora do horário de trabalho para interagir nos ambientes virtuais e demonstraram interesse em se envolver com a proposta da formação.

Logo no início, eu me comprometi a respeitar os princípios éticos da pesquisa, mantendo o anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos. A mentoria oferecida visou a contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores que se interessaram pela pesquisa, pois buscam apoio para atender às exigências da rede, sendo uma delas planejar e desenvolver suas aulas de acordo com o currículo da rede e a rubrica de observação de aulas.

Quadro 6: Perfil dos professores participantes

Professor (a)	Idade	Formação	Tempo de profissão	Situação	Necessidades formativas iniciais
P1	42	Letras Português/Francês Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes, Ensino de Língua Inglesa, História e Humanidades.	15 anos* * Primeiro ano atuando como prof. ^a de Língua Portuguesa.	Efetiva em estágio probatório.	Alinhar o currículo com as práticas dinâmicas, como aplicar o Construtivismo, sequências didáticas e planejamento semestral.
P2	34	Letras/Português.	03 anos.	Contratada por tempo determinado.	Sequência didática, sala de aula invertida, análise linguística e semiótica.
P3	39	Letras-Língua Portuguesa e Inglesa e Psicopedagogia Institucional.	01 ano.	Efetivo e em estágio probatório.	Adaptação de aulas e criação de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A professora 1, apesar de formada há 15 anos, reconhece-se sem experiência na atuação como professora de Língua Portuguesa, pois há cinco anos atuava nesta rede como professora de sala de leitura, sendo este o primeiro ano em que atua como professora da área de Língua Portuguesa. Ela interessou-se pela formação, pois conforme sua afirmação: “Tenho o desejo de me tornar uma professora de excelência e que meus alunos consigam desenvolver o melhor de cada um”.

A professora 2 não é efetiva da rede de ensino e foi contratada por prazo determinado. É o terceiro ano em que atua na mesma rede como professora de Língua Portuguesa. Neste ano, complementou sua jornada de trabalho com algumas aulas na sala de leitura. É formada há 11 anos, mas relatou que não trabalhava como docente antes da experiência de atuar nessa rede de ensino. Seu interesse pela formação é: “Aprimorar meus conhecimentos através das experiências de outros colegas”.

O professor 3 é recém-formado e concluiu a graduação há um ano e possui especialização em Psicopedagogia Institucional. Anteriormente, atuava em outro segmento do mercado, sendo o segundo ano em que atua como professor. No ano de 2022, atuou como professor de robótica e, em 2023, é a primeira vez que atua como professor de Língua Portuguesa. Em sua narrativa, reconhece-se como professor iniciante e sem experiência no magistério, sendo um profissional que tem muito a aprender. Revelou, no formulário de convite enviado no grupo de *WhatsApp* aos professores de Língua Portuguesa da rede, que se interessou pela formação porque deseja “adquirir mais conhecimento e evoluir como profissional!”

Sendo assim, a primeira atividade junto ao grupo de professores participantes ocorreu virtualmente no dia 08 de março de 2023. Nesse momento, apresentei o projeto de pesquisa, seus objetivos e metodologia, visando a deixá-los cientes de todos os detalhes e etapas a serem cumpridas na pesquisa-formação. Em seguida, foram descritas as etapas da formação, sua metodologia, a periodicidade de encontros *online* - individuais e coletivos - e as ações que seriam esperadas dos participantes a cada fase da formação.

As unidades escolares às quais pertencem os professores possuem algumas diferenças em relação à sua estrutura física; algumas estão passando por reforma e ampliação para melhor atender à comunidade - como é o caso das escolas A e B, a serem caracterizadas a seguir.

A professora P1 atua na escola A, uma unidade sobre a qual me foram fornecidas poucas informações. Sua estrutura física é bem similar a escola B. Localizada na região leste, possui um total de 752 alunos matriculados nos segmentos Ensino Fundamental I e II, e EJA. Com relação ao prédio, ele dispõe de 14 salas de aula, 02 banheiros para alunos e 02 banheiros para professores. Também compõem o prédio: sala de leitura, sala de professores, secretaria, sala da direção, sala de orientação e GP de tecnologia, sala de atendimento da educação especial, sala de serviço social e psicologia e uma quadra. A unidade escolar encontra-se em ampliação.

Atende alunos oriundos de comunidades com baixo poder aquisitivo e, com isso, poucos alunos possuem acesso à internet em casa. A comunidade escolar é caracterizada como questionadora, mas que, no geral, considera a escola como de boa qualidade. Os alunos são considerados como participativos, mas com pouco engajamento nas atividades escolares.

P2 é a professora que trabalha na unidade escolar localizada na zona leste da cidade, em um bairro com muitos conjuntos habitacionais construídos para abrigar famílias vindas de vários bairros da cidade e que sofreram grandes rupturas sociais e que, em sua maioria, não tinham uma casa própria. Portanto, está inserida em contexto de vulnerabilidade social. A unidade possui 705 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 11 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com relação ao prédio, ele dispõe de 14 salas de aula, 02 banheiros para alunos e 02 banheiros para professores. Também compõem o prédio: sala de leitura, sala de professores, secretaria, sala da direção, sala de orientação e GP de tecnologia, sala de atendimento da educação especial, sala de serviço social e psicologia e uma quadra. A unidade escolar encontra-se em ampliação.

A condição de vulnerabilidade social e outras questões familiares afetam a aprendizagem dos alunos. Com isso, os últimos índices de aprendizagem se apresentaram abaixo da média no município. O grande desafio da equipe gestora e dos professores é a oferta de uma educação de qualidade. Contudo, no primeiro semestre deste ano, foi possível observar um avanço na participação da comunidade na escola em eventos e reuniões de pais e na criação de vínculos afetivos por meio da comunicação direta com os responsáveis pelos alunos.

A professora P2 atua na escola B desde 2022; porém, seu cargo não é efetivo. Atua como professora contratada de Língua Portuguesa em duas turmas de nonos anos nos anos finais do Ensino Fundamental. Em relação ao horário de trabalho, leciona no período da manhã às terças, quartas e sextas-feiras como professora da sala de leitura e, no período da noite, leciona para a turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Por fim, a escola C também localizada na zona leste da mesma cidade. Nessa unidade, atua o professor P3. Essa é uma unidade que foi inaugurada neste ano de 2023: o prédio é totalmente novo, construído com uma estrutura arquitetônica mais moderna em relação às demais escolas da rede.

É uma escola situada em um novo bairro da região sudeste do município, localidade em expansão demográfica na cidade. Essa unidade escolar situa-se em um bairro com planejamento urbano e, em seus arredores, há condomínios fechados e outras residências em bairros abertos, bem como diferentes comércios. Ela recebe alunos desse bairro caracterizado como de classe média e alunos de bairros adjacentes, cujas famílias não possuem a mesma condição social. Alguns alunos possuem, inclusive, situação de vulnerabilidade e grande parte dos alunos faz uso de transporte escolar, pois mora em bairro mais distante da escola.

É unidade que possui 810 alunos matriculados, com 27 turmas no Ensino Fundamental, sendo 12 turmas dos anos finais e 15 turmas dos anos iniciais. O prédio dispõe de 01 sala para atendimento educacional especializado, 01 sala para o Projeto Recupera, 01 sala para a assistente social, 01 sala para atendimento psicopedagógico institucional, 01 cozinha, 02 refeitórios - 01 para os alunos e outro para professores/funcionários -, vestiários para funcionários e alunos, banheiros que atendem à quadra e às salas de aula, 01 banheiro para a comunidade próximo à secretaria, 02 almoxarifados, 01 secretaria, 01 sala dos professores, 01 sala *Google*, 01 sala *Maker*, 02 parques, 01 sala de leitura, 01 sala para o orientador pedagógico, 01 sala para o orientador educacional e 01 sala para a equipe gestora.

Para atender às necessidades desta pesquisa-formação, foram empregados os seguintes instrumentos: 1. Transcrição do conteúdo verbal dos encontros *online* individuais e coletivos gravados; 2. Transcrição da avaliação do encontro e da autoavaliação do mentorado produzida no último encontro individual, avaliando todo o processo de formação.

A avaliação e a autoavaliação dos participantes realizada no último encontro de *feedback* foram organizadas em torno de dez questões, sendo oito delas para avaliar a formação e duas delas para o mentorado se autoavaliar. Cabe ressaltar que o roteiro elaborado e aplicado durante a sessão *online* consta do Apêndice desta dissertação.

O processo de mentoria aconteceu de modo circular em diferentes etapas e contemplou momentos como: 1. Planejamento; 2. Observação de vídeo da aula gravada (autoscopia), análise e

reflexão crítica da prática docente a partir da análise dos objetivos de aprendizagem e da rubrica de observação; 3. Autorreflexão sobre as ações docentes antes, durante e após a aula aplicada; 4. Levantamento e reconhecimento dos pontos fortes e pontos a melhorar na prática docente observada; 5. Autorreflexão, reflexão compartilhada e planejamento da próxima aula. Essa espiral se repetiu até que se alcançasse cinco aulas gravadas e observadas.

Durante o desenvolvimento de cada etapa do processo circular, os dados produzidos foram sendo organizados pela pesquisadora. A cada ciclo finalizado, a mentora recolhia elementos da narrativa dos professores que revelavam as necessidades formativas de cada um. Após análise, escolhia-se algum elemento-chave da prática do professor para ser explorado nos encontros formativos, que contavam com a participação de todos os professores. Esses elementos poderiam revelar uma prática exitosa a ser compartilhada ou um ponto de melhoramento da prática docente.

O projeto desta pesquisa, inicialmente, foi apresentado junto à coordenação da Educação Básica da rede de ensino escolhida pela pesquisadora para que avaliasse a sua pertinência. A equipe julgou relevante, aprovou o desenvolvimento da pesquisa-formação e a participação dos professores desde que as atividades fossem realizadas fora do horário de trabalho. Uma exigência feita foi que todas as ações da pesquisa fossem compartilhadas com o orientador pedagógico da área de Língua Portuguesa.

Posteriormente à aprovação do órgão público, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 09/12/2022, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o projeto de pesquisa aprovado, tendo recebido o CAEE nº 65529822.4.0000.5501.

Tendo sido autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté o início da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo B) aos profissionais que aceitaram o convite para colaborar e participar do estudo, garantindo-lhes o sigilo de sua identidade. Dei ciência aos participantes de que eles estariam livres para deixar de participar do presente estudo, se assim o desejassem, a qualquer tempo.

Para a execução da produção de dados foi realizada a gravação de todos os encontros *online* realizados com os professores - individual e coletivamente - com os recursos da ferramenta *Google Meet*. Posteriormente, foram feitos *uploads* dos vídeos para o site *Reshape*, <<https://www.reshape.com.br/>>, que oferece como recurso um *software* que produziu a transcrição do conteúdo verbal dessas gravações em textos. Eventuais falhas nas transcrições foram corrigidas antes da seleção dos excertos que seriam analisados.

Outros instrumentos dos quais foram extraídos excertos foram os relatórios elaborados por mim (mentora) para dar *feedback* aos professores nos encontros individuais.

Ao final do processo formativo, foi realizada uma entrevista semiestruturada, organizada a partir de um roteiro prévio de questões básicas sobre a pesquisa-formação. Na elaboração e condução desta última etapa da produção de dados, considerei as orientações de Manzini (2004):

Dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, estão presentes a necessidade de planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, a necessidade de adequação de roteiros por meio de juízes, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem (Manzini, 2004, p.1)

A opção pela entrevista semiestruturada se deu pelo fato de o roteiro representar para o entrevistador apenas um guia, pois ele tem a liberdade de fazer outras perguntas para atender a situações não previstas no momento da elaboração do roteiro ou que o ajudem na compreensão da informação que o entrevistado está lhe passando (Manzini, 2004). Para isso, foram elaboradas onze questões. O roteiro da entrevista é parte desta dissertação e está organizado no Apêndice B.

Ao final do quinto encontro de *feedback*, realizei uma sessão *online* exclusiva com cada um dos professores para que os colaboradores desta pesquisa-formação pudessem avaliar todo o processo formativo que vivenciaram. As sessões foram gravadas com os recursos do *Google Meet* e, posteriormente, transcritas como as demais gravações.

A finalidade da entrevista no final do processo foi o momento de conhecer as percepções dos entrevistados a respeito da formação vivenciada, saber como percebem e expressam as possíveis contribuições para seu desenvolvimento pessoal e profissional, como avaliam a atuação da mentora e como se autoavaliam, bem como de conhecer suas sugestões para o aprimoramento da formação. Essas informações são fundamentais para o alcance de alguns dos objetivos específicos desta pesquisa.

Todo o material produzido durante esta investigação se constitui como parte integrante do arquivo pessoal e confidencial desta pesquisadora. Na próxima seção, serão apresentados os dados que compuseram a pesquisa-formação. Segue também a descrição de todos os procedimentos adotados para a análise das informações produzidas durante a pesquisa-formação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise de dados desta pesquisa-formação, foi utilizada a abordagem de Análise de Prosa (André, 1983), considerada pela autora como:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc. (André, 1983, p. 67).

Essa abordagem foi escolhida, pois, assim como André (1983), entendo que os fenômenos estudados nesta pesquisa apresentam uma multiplicidade de pontos de vista que se relacionam com um todo complexo, que é o desenvolvimento profissional nos anos iniciais da carreira docente. Para estudar esse fenômeno, é necessário considerar as diferentes dimensões do problema na tentativa de evidenciar as possíveis contribuições da mentoria para minimizar, sobretudo, as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes nesse período da carreira. Dessa forma, é fundamental considerar o todo para se compreender mais profundamente o fenômeno.

Nesse sentido, adotei as concepções e a abordagem de André (1983) bem como o caminho teórico-metodológico trilhado por Sigalla (2018) na análise dos dados produzidos neste estudo.

A análise dos dados deve estar presente nas diferentes etapas da investigação, do início ao fim da pesquisa, e ser parte integrante do processo de coleta de dados; a análise deve ser um empreendimento conjunto que propicie a discussão e a troca de ideias, informações e materiais entre os membros do grupo de pesquisa ou entre pesquisadores dispostos a colaborar; a análise deve ser feita com perguntas bem amplas em mente, a fim de que se mantenha o foco de atenção no todo, sem perder de vista a multiplicidade dos sentidos que podem estar implícitos no material analisado (Sigalla; Placco, 2022, p. 106-107).

Para a análise dos dados, André (1983, p. 67) sugere “criar um sistema pré-especificado de categorias” e a elaboração de tópicos e temas, os quais devem ser constantemente revisados, questionados e alterados no decorrer do processo a fim de que não se percam de vista os pressupostos teóricos e os objetivos da investigação.

A seguir, estão descritas as etapas com os procedimentos de análise adaptados neste estudo, de acordo com Sigalla (2018):

Etapa 1: leitura e releitura dos textos oriundos das transcrições, repetidas vezes, para identificação, nas falas dos diferentes participantes, dos comentários recorrentes ou revelações inusitadas ou relevantes para a investigação. Utilizei-me do *Google Docs* para destacar com uma cor os trechos de fala selecionados nessa etapa;

Etapa 2: identificação dos assuntos que emergiram a partir dos excertos selecionados e destacados para a elaboração dos tópicos. Cada tópico foi destacado com uma cor diferente;

Etapa 3: identificação dos temas emergidos em cada tópico e realce dos termos, em negrito, no material;

Etapa 4: organização de um quadro de categorização contendo os tópicos, os temas e os excertos extraídos do material, o critério de agrupamento, as relações e as afinidades.

Na pré-análise, todo o material foi lido e relido separadamente na busca de informações que se apresentassem de modo recorrente na fala dos professores. Efetuei recortes no conteúdo das transcrições, a partir dos quais identifiquei tópicos (assuntos) que foram desdobrados em temas e que posteriormente foram organizados em quadros juntamente com os excertos selecionados inicialmente. O agrupamento dos tópicos, temas e excertos foi realizado de acordo com a ideia, o conceito ou a relação de sentido que havia entre esses elementos, sem perder de vista o contexto no qual estavam inseridos no conteúdo como um todo e os objetivos da investigação. Para André (1983):

É possível que os dados contenham aspectos, observações, comentários, características únicas, mas extremamente importantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Haverá também mensagens não intencionais, implícitas e contraditórias, que embora únicas revelam dimensões importantes da situação (André, 1983, p. 68).

O processo de categorização deu origem a duas categorias de análise, na percepção da mentora do processo, e duas categorias, na percepção dos participantes, conforme é possível conferir no quadro a seguir:

Quadro 7: Categorias criadas a partir das transcrições de sessões orais

Percepções dos professores	Percepções da mentora
1- Desafios e dilemas do professor em início de carreira.	1- Ações e intervenções da mentora durante o encontro individual de <i>feedback</i> .
2- Contribuições da mentoria para o desenvolvimento profissional e a aprendizagem do professor.	2- Contribuições da mentoria para o desenvolvimento profissional e aprendizagem do professor.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Isso posto, apresento e discuto os dados referentes às informações produzidas durante o processo de formação dos professores que participaram desta pesquisa-formação, desenvolvida de março a dezembro de 2023. Saliento que cada professor concluiu os cinco ciclos formativos ao seu tempo.

Durante o período da pesquisa-formação, os colaboradores gravaram cinco aulas e participaram de seis encontros individuais, sendo um exclusivamente para orientação individual sobre

a formação e os cinco restantes para *feedback*. Além disso, participaram de quatro encontros coletivos com seus pares e comigo, a mentora. Vale ressaltar que, no quarto encontro coletivo, P1 não pôde participar da atividade síncrona, mas teve acesso à gravação posteriormente.

Antes de continuarmos, porém, é fundamental recuperar o problema e o objetivo que me mobilizaram a desenvolver esta pesquisa. A questão investigada foi: **quais são as contribuições de um projeto de mentoria orientado para a prática docente de três professores iniciantes, responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental?** O objetivo geral foi evidenciar o potencial formativo da mentoria para professores iniciantes da área de conhecimento de Língua Portuguesa e suas contribuições no atendimento às necessidades formativas apresentadas pelos três professores iniciantes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para a análise dos dados, foi dado destaque à voz e à percepção dos participantes a fim de explorar os elementos trazidos nos excertos que resultaram nas duas categorias de análise, quais sejam: (1) Desafios e dilemas do professor em início de carreira; e (2) Contribuições da mentoria para o desenvolvimento profissional e a aprendizagem do professor. A seguir, apresentarei e discutirei cada uma delas:

4.1 Desafios e dilemas do professor em início de carreira

Nos primeiros encontros, de orientação e de *feedback* com os professores, percebi que todos traziam em seus relatos preocupações em relação ao desenvolvimento das ações pedagógicas necessárias para o bom desenvolvimento das aulas, dentre elas, aprender a elaborar sequências didáticas no formato indicado pela rede de ensino. Essa preocupação tornou-se um dos principais temas dos encontros formativos individuais e coletivos, e das trocas de mensagem pelo *WhatsApp*[®].

A seguir, apresento os cinco encontros de *feedback* e a análise feita no tocante às dificuldades e aos dilemas apresentados pela P1 em cada ciclo formativo:

Na fase de iniciação à carreira docente, muitos professores passam pelo que os autores chamam de “choque de realidade”, uma expressão cunhada por Veeman (1988). É aquilo que, no contexto profissional, não corresponde à expectativa criada no imaginário do professor ou durante sua formação inicial.

Essa quebra de expectativa é algo que pode frustrar os iniciantes e até fazê-los desistir da profissão. No primeiro encontro de orientação com aP1 – é interessante lembrar que ela não é uma profissional iniciante na carreira docente, mas recém-efetivada na instituição de ensino – ela revelou que ao sair da formação para egressos e conhecer a escola onde atuaria, teve a seguinte reação:

A gente estava com um problema, porque lá na escola que eu peguei esse ano, eu não sei se é pra falar escola, enfim, a escola não tinha sala ambiente, e **tudo que a gente aprendeu lá** [na formação], tudo que a gente pode fazer, o que a gente tem que criar, isso aqui, precisa de uma sala ambiente, né? (1º encontro *online_P1*).

Não tem sala ambiente, eu meio que, tipo, meio que fiquei sem chão, assim, sabe? (1º encontro *online_P1*).

Mas eu deveria ter feito, mas mesmo assim, tipo assim, eu fiquei meio atropelada, mas é que nem eu falei, eu cheguei e não era sala ambiente, **eu fiquei meio chocada, ai meu Deus, e agora?** (1º encontro *online_P1*).

A professora havia passado por um processo formativo na escola de formação da rede de ensino em que se efetivou. Cabe esclarecer que a rede de ensino, em tela, adotou a política de construção de uma Escola de Formação na qual os professores iniciantes passam dois meses de ingresso tendo formações específicas para iniciantes antes de assumir suas salas de aula.

Como esperado, chegou cheia de novas ideias e expectativas na escola, mas para colocar em prática o que aprendeu, dependia de um ambiente organizado para facilitar a realização das práticas. Ao perceber que a realidade da escola era outra, sentiu-se “sem chão”, sem apoio para trabalhar como esperava, porque não correspondia a sua expectativa. Esse sentimento inesperado pelo qual passou a P1 confirma mais uma vez o que tem sido divulgado por autores como Huberman (1992) e Veenman (1984 *apud* Marcelo García, 1999).

Nos primeiros encontros com a P1, a primeira dificuldade identificada na observação da sua primeira aula gravada diz respeito à “Gestão da Sala de Aula”. Esse tema, posteriormente, foi enquadrado na primeira categoria de análise: “Desafios do professor em início de carreira”. Essa categoria relaciona-se com a teoria proposta por Shulman (1986; 1987 *apud* Almeida *et al.*, 2019), trata-se do corpo de conhecimento específico para atuação profissional docente.

O pesquisador propôs diferentes categorias de conhecimentos que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e profissional, bem como para o desempenho da prática docente. Essas categorias podem ser sintetizadas em: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto educacional e conhecimento pedagógico geral (Almeida *et al.*, 2019).

Eu não sabia, eu nunca fiz pauta, não tinha a mínima ideia disso, agora falei, ai, meu Deus, tem que fazer a pauta, tá bom, porque é o terceiro dia de aula (1º encontro *online_P1*).

Esse excerto é parte do relato da P1 após a apresentação da rubrica da rede de ensino no encontro de orientação, antes da gravação da primeira aula. Nele, fica evidente que faltavam a ela, no início desta pesquisa-formação, conhecimentos a respeito do que era esperado como professora de

Língua Portuguesa da rede na qual ingressou: faltavam-lhe conhecimentos em relação ao uso da pauta como parte da estratégia para iniciar a aula, um dos muitos critérios da rubrica de observação de aula. O critério da rubrica “Compartilhar pauta com rotina e objetivos da aula” foi o primeiro a ser mencionado pela P1 como uma prática da qual não tinha conhecimento de seu uso como elemento de abertura da aula.

P1, antes de assumir suas turmas, passou por um período de formação. Não foi uma formação específica para professores iniciantes na carreira, mas para os novos professores efetivados. Em vários momentos de nossos encontros, ela trouxe para a conversa o que havia aprendido durante essa formação, revelando o quanto foi significativa a experiência: “Então, eu não sabia da pauta, aprendi lá na EFE” (1º encontro *online_P1*).

Com isso, considerando a fala da P1, é possível inferir que mesmo tendo participado por um período de três meses da referida formação, faltava-lhe a compreensão acerca da importância do uso da pauta da aula como uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento de sua aula. Faltava-lhe, inclusive, um repertório de conhecimentos no tocante às estratégias do “como ensinar”.

Nesse sentido, a teoria ampliada de Shulman (1987) propõe categorias de conhecimentos que compõem a base de conhecimento para o ensino, necessários ao professor a fim de que possa desenvolver processos de ensino e aprendizagem, a saber:

Conhecimento do Conteúdo; Conhecimento do Currículo; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK); Conhecimento Pedagógico Geral; Conhecimento dos Alunos e de suas características; Conhecimento dos Contextos; Conhecimento dos Objetivos, finalidades e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (Fernandez, 2015, p. 505).

Com isso, o autor defende que o sucesso da aprendizagem dos alunos depende do domínio desses conteúdos pelo professor. Nessa perspectiva, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) defendem a ideia de que um professor eficaz deve considerar que uma aula é organizada em três etapas: abertura, interação e encerramento. Sendo assim, o critério da rubrica “Compartilha pauta com rotina e objetivos da aula” é um elemento da aula de fundamental importância para o conhecimento dos professores. Desta ação realizada no início da aula, depende todo o seu desenrolar, sobretudo, a conquista, o envolvimento e a participação ativa dos estudantes. Não fazia parte da aula observada esse momento de comunicação aos alunos dos objetivos de aprendizagem previstos para a aula.

Na fala da P1, percebe-se, também, o desconhecimento a respeito da cultura da rede em que estava atuando – enquanto instituição de ensino, que tem suas próprias regras de funcionamento, sua concepção de ensino e aprendizagem e suas expectativas em relação a atuação do seu corpo docente – bem como a falta do conhecimento pedagógico do conteúdo. Fiz um registro dessas necessidades

formativas da professora, orientei no primeiro encontro *online* sobre a necessidade de planejar e incluir a pauta no momento inicial da aula e, na primeira aula gravada, observei se havia acolhido essa orientação.

A primeira aula gravada pela P1 foi com uma turma com cerca de 35 alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental II. O assunto tratado foi contexto de produção. O objetivo era fazer uma revisão do gênero textual notícia, tratado no 1.º bimestre.

O primeiro encontro de *feedback* com a P1 ocorreu em abril de 2023, após período de gravação, observação da aula, autorreflexão da professora e construção do relatório de *feedback* por mim enquanto mentora.

Durante o período em que eu assistia às aulas gravadas dos professores, todas as dificuldades evidenciadas na prática de observação das aulas eram anotadas por mim e serviam de conteúdo para elaboração do relatório de *feedback*, que continha, sobretudo, várias propostas de reflexões sobre a prática do professor. Dentre algumas ações e intervenções feitas nesse encontro, elogiei a professora que iniciou a aula com o registro da pauta na lousa, porém, fiz uma observação a ela, pois não havia feito a leitura e nem explicado os objetivos da aula. Não havia se posicionado na frente da turma para explicar em detalhes o que era a proposta da aula.

A partir da observação dessa primeira aula, pude perceber outras dificuldades dela em relação às escolhas que todo professor necessita fazer antes de ministrar sua aula, conforme o relato a seguir:

Toda aula eu tento encaixar os quatro eixos, porém, às vezes, não dá tempo mesmo. Às vezes, acaba que... Eu acho que eu mesma, na autoavaliação lá que você mandou, eu também falei alguma coisa sobre o tempo, né? Talvez eu programe e **não dá tempo de eu fazer tudo o que eu programei**, sabe? Então, às vezes, **eles levam mais tempo do que é necessário para se organizar**, para começar a aula. Logo no começo da aula, você vê que ficou mais de **15 minutos, mas não era para ficar todo aquele tempo. É porque eles estavam desorganizados ainda. E é sexto ano, então eles são muito lentos.** Então, se eu ponho um texto e falo para eles copiarem, então, muito tempo. Eu já sei disso, eu já nem ponho o texto para eles copiarem. Porque antes eu colocava, sabe? Agora, nem coloco, porque senão perde muito tempo, sabe? **Então, aí eu tento focar mais na leitura, na oralidade e deixar o tempo para eles escreverem, para eles pensarem, né?** Como você falou, deixei pouco tempo para eles responderem. Mas por quê? Porque aquilo era atividade de casa, era para correção (1º *feedback_P1*).

É um relato que deixam claras algumas dificuldades enfrentadas na condução da aula planejada. O tempo didático parece não ser suficiente para o desenvolvimento das quatro práticas de linguagem e das atividades previstas na pauta da aula. A professora se queixa da organização dos alunos no início da aula, pois foram quinze minutos “perdidos”. Será que o motivo dessa desorganização é o fato de os alunos estarem no sexto ano? Na concepção da professora, pode ser que sim, pois ela considerava seus alunos do sexto ano “muito lentos”.

Outro problema que enfrentava era a falta de engajamento dos estudantes na realização de tarefas de casa. A proposta da aula era a correção da tarefa encaminhada para casa. No roteiro da aula, isso não havia ficado claro para mim.

É importante destacar que logo na primeira aula, pude observar que a professora procurou seguir outras orientações que lhe foram passadas no encontro de orientações:

Então, aí eu tento focar mais na leitura, na oralidade e deixar o tempo para eles escreverem, para eles pensarem, né? (1º encontro_ P1).

Para que a professora refletisse e encontrasse caminhos para busca de aprimoramento de sua prática, fiz sugestões e compartilhei exemplos de atividades e de materiais. Ao final desse encontro, que foi muito produtivo, a professora fez o registro escrito de sua resposta para o questionamento: Diante do que foi exposto nesta devolutiva, que ações você gostaria de realizar ou experimentar em suas próximas aulas?

Achei muito válido e pertinente o que foi levantado. Eu amo ministrar as aulas, e os alunos são muito bons. Em geral, são participativos e muito animados também. Acho que a ideia da roleta vai ser legal, ter mais domínio da sala de aula e do tempo e as diversas metodologias ativas para serem incorporadas a aula podem agregar muito (1º *feedback*_ P1).

Como pontos de aprimoramento, concordamos que seriam três: (1) Gestão do tempo didático; (2) Utilização do texto do gênero previsto como foco do processo de aprendizagem; e (3) Organização do ensino de acordo com o campo de atuação para o desenvolvimento do gênero do bimestre.

Ao terminar o primeiro encontro refletindo sobre os pontos de aprimoramento, a proposta era que a professora elaborasse o plano de ação e o enviasse à mentora para apreciação, comentários e sugestões sobre o planejamento da próxima aula. É fundamental esclarecer que nesse encontro ainda não havia se estabelecido um vínculo entre os professores iniciantes e a mentora. Esse fato pode explicar algumas interrogações que ficaram na minha cabeça, após esse primeiro encontro de *feedback* com a P1.

No caso da P1, foi possível inferir que no início da formação faltavam-lhe: “Conhecimento do Currículo; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK); Conhecimento Pedagógico Geral; Conhecimento dos Alunos e de suas características; Conhecimento dos Contextos” (Fernandez, 2015, p. 505).

A segunda aula gravada pela P1 foi com a mesma turma de alunos da primeira aula (6.º ano). Ela elegeu essa turma porque considerava os alunos muito participativos.

Antes de elaborar o texto do segundo *feedback* dos professores, eu retomava a leitura do *feedback* anterior. Tendo em vista as evidências coletadas, nesta segunda aula eu observava o que

havia sido colocado em prática (estratégias, recursos, metodologias) e se havia aprimoramento na prática dos docentes, levando em conta os critérios da rubrica considerados como de aprimoramento na prática anterior.

Com isso, iniciei o encontro reforçando o que já estava funcionando bem na prática da P1. No processo de mentoria, é extremamente importante ter esse olhar para a prática do outro. Nesse sentido, sempre encontro pontos fortes nas aulas dos mentorados, que se planejaram, pois, em suas aulas, organizaram o material a ser utilizado e escreveram um roteiro de aula, sendo todo esse preparo anterior pontos fortes de sua prática.

No caso desta segunda aula da P1, observei que ela planejou uma sequência de atividades que contribuiu com o atendimento da gestão do tempo didático, inclusive ela manejou o tempo de modo que o interesse dos alunos fosse mantido e os objetivos da aula atendidos.

Observei que a sugestão de uso do cronômetro para ajudar os alunos a se organizarem no tempo didático, feita por mim no encontro anterior, foi inserida na aula. A queixa dela no encontro anterior era de que os alunos eram lentos. Ou seja, não estavam conseguindo se organizar para realizar as atividades propostas nas aulas no tempo proposto por ela.

Todavia, como a professora ainda não estava contente com o seu desempenho, o que demandou mais dedicação nas nossas reflexões e conversas nesse segundo encontro ainda foi o tema Gestão do Tempo Didático. P1 relatou qual tinha sido a sua dificuldade com os alunos em relação ao tempo proposto para a realização das atividades propostas em suas aulas:

Eu falo assim, gente, a pauta já está na lousa, a regra é, chegou na sala, senta, caderno, estojo na mesa, copiar a pauta, e enquanto eles copiam a pauta, eu faço uma brincadeira com eles, que é a forca, que é a palavra do dia, então, a gente vai fazendo a palavra do dia, enquanto eles fazem, copiam a pauta. Aí acaba a palavra do dia, eu falo, gente, todo mundo já copiou a pauta, e tem gente que ainda não, aí eu falo, tá, vou dar mais dois minutinhos, e a gente vai começar, sabe? (2º encontro_feedback_P1).

No caso, a organização de tempo, o que eu quero dizer é organizar o tempo de conseguir fazer as quatro habilidades na aula e organizar o tempo de conseguir ainda entender direito o tempo que o aluno leva para fazer cada coisa, sabe? Por isso que eu acho que eu falo da organização do tempo. Tem aula que eu consigo fazer os quatro, têm aula que eu consigo fazer os três, tem aula que eu acabo não conseguindo (2º encontro_P1).

Conversei com a professora sobre a importância de os alunos aprenderem a gerenciar seu tempo, para assim maximizarem sua dedicação às atividades dentro do prazo estabelecido. Isso implica a aquisição de procedimentos, comportamentos e atitudes que não apenas facilitam a gestão da sala de aula, mas também otimizam o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, é crucial que o professor atue ativamente para auxiliar os alunos na gestão do próprio tempo, incentivando-os a se tornarem corresponsáveis por sua aprendizagem, isto é, a desempenharem seu papel ativo no processo educativo.

Nesse contexto, a proposta de uso de um cronômetro para gerenciar o tempo, introduzida no primeiro encontro de *feedback*, foi implementada pela professora na segunda aula. Contudo, as observações dessa aula e os relatos da professora revelaram que a simples adoção de um marcador de tempo era insuficiente para transformar a postura dos alunos de modo a conquistar participação ativa deles no processo de ensino-aprendizagem, como defende Freire (1996).

Diante disso, ficou claro que para efetivar essa transformação seria essencial um esforço mais abrangente, focado na dimensão comportamental, englobando a motivação e a autorregulação da aprendizagem dos alunos. Embora não tenha sido possível superar essa dificuldade diretamente com os alunos, o investimento foi direcionado para a reflexão, o compartilhamento de experiências e a oferta de sugestões de estratégias para o planejamento e organização das aulas, na tentativa de minimizar o problema.

Por isso, conversamos sobre um tipo de análise que o professor precisa fazer quando está organizando o plano de aula.

Então, a gente tem que observar, o que que eu estou pedindo para eles fazerem, é por exemplo, escrever um parágrafo, escrever um texto? Tem diferença, né? Parágrafo, é lógico que eles vão levar menos tempo para escrever... Ler um texto, eu não sei como é que é o ritmo de leitura dos seus alunos, então, às vezes, por exemplo, 5 minutos não são suficientes, mas 10 estará ótimo, todo mundo vai conseguir fazer a leitura, então, a gestão do tempo também implica nisso, da gente saber propor um tempo, que seja suficiente para todo mundo fazer essa leitura [...] à medida que a aula está acontecendo, a gente vai modificando o tempo, vai deixando ele **mais elástico, vai puxando um pouco mais e os alunos vão aprendendo a fazer essa gestão, que não é só a gente [o professor] eles também têm que aprender (2º encontro_P1).**

Durante nossa conversa pedagógica, falamos sobre a importância de aprender a analisar as atividades didáticas sob a perspectiva dos alunos. Propus questionamentos que todo educador deve considerar no momento da elaboração de uma atividade: "Quanto tempo meus alunos precisarão para realizar esta atividade com qualidade? Eles possuem o conhecimento prévio necessário para desenvolvê-la? O tema da atividade é familiar para eles? Algum aluno precisará de suporte adicional para completá-la?" Essas perguntas são essenciais para que o professor possa planejar adequadamente a sequência das atividades e o tempo dedicado a cada uma delas.

Dentre os conhecimentos pedagógicos a serem dominados pelos docentes, é vital aprender a fazer essa reflexão, pois as atividades propostas em sala de aula são as ferramentas principais para que os alunos construam seu aprendizado. Portanto, é imprescindível assegurar que haja tempo suficiente para sua execução. Ao garantir que as atividades sejam acessíveis e adequadas ao tempo disponível, promove-se um ambiente de aprendizagem mais eficaz e favorável ao desenvolvimento dos alunos.

Em seu relato, P1 demonstrou outra preocupação no que se refere ao desenvolvimento das quatro práticas de linguagem (leitura, oralidade, análise linguística e semiótica, e escrita) durante a aula e ao uso do texto do gênero proposto no bimestre para iniciar suas aulas.

[..] **Tem aula que eu consigo fazer as quatro [práticas de linguagem], têm aula que eu consigo fazer três**, tem aula que eu acabo não conseguindo. Então, eu tento fazer as quatro, mas agora que eu tenho mais esse... **Enfim, agora eu vou testando. Tentando melhorar todos esses elementos aí, trazer sempre...** Como a gente está falando, sempre um texto escrito, às vezes, eu trago um vídeo, às vezes eu trago uma imagem, mas a gente já começa a partir daquilo ali. Daquela imagem, **que nem agora que é aventura, já foi lá a imagem e falar, o que isso aqui traz para vocês**, não sei o que... (2º encontro_P1).

Essa aula foi desenvolvida no segundo bimestre. Na percepção da professora, além da dificuldade que sentia em administrar a gestão do tempo didático, ficava comprometido o trabalho com as quatro práticas de linguagem. Então, a sugestão foi investir na elaboração de sequências didáticas. No seu momento de autorreflexão, P1 registrou:

Preciso melhorar em todos os pontos, mas diria que a organização de tempo ainda é algo que preciso trabalhar mais com os alunos (2º encontro_feedback_P1).

Destaco que essa preocupação da professora com a gestão do tempo didático esteve presente em outros momentos de nossas interações

No terceiro encontro de *feedback*, uma das dificuldades que permanecia evidente na prática da P1 referia-se à gestão de sala de aula, mais especificamente à gestão do tempo didático. Para ilustrar, o tempo em que os alunos se dedicavam ao registro da pauta da aula estava se aproximando – em alguns casos era superior – ao tempo dedicado à realização das atividades guiadas.

Para compreender a situação, trouxe para a análise fragmentos do relatório de mentoria, no qual eu contextualizo a evidência recolhida no momento da observação, antes de prosseguir com alguns questionamentos à professora. Na sequência, incluí trechos da transcrição da aula da professora os quais revelam um momento de interação dela com seus alunos, permeados com trechos da minha contextualização para o leitor, destacados em negrito. A aula sobre narrativas de aventura transcorria há 20 minutos quando a professora falou para turma:

Para a realização da **atividade que exigia elaboração do pensamento e registro das respostas dos alunos, as quatro questões** de uma rotina de pensamento sobre narrativas de aventura, os alunos tiveram **apenas cerca de sete minutos. Enquanto recolhia a atividade, alguns alunos ficaram em pé na sala, outros falavam alto** [...] (Mentora_trecho do relatório_3º_feedback).

Acredito que todo mundo já tenha copiado. **Teve aluno que falou que não havia copiado:** “Não! Eu não sou todo mundo!” **A professora prossegue solicitando aos alunos:** Ah, gente, vai copiar do amigo do lado. ... já deu tempo demais... Eu estou há dez minutos esperando copiar a pauta, é tempo demais [...] (Transcrição_Diálogo da P1 com a turma).

Sobre essas evidências recolhidas na observação da aula e relatadas no relatório do terceiro encontro de *feedback*, propus dois questionamentos à professora:

Será que sete minutos foram suficientes para desenvolver uma conversa e realizar o registro da resposta para as três questões da rotina de pensamento? “Pensando que as respostas deveriam ser bem elaboradas para que esse material trouxesse para o professor elementos que irão ajudá-lo no planejamento de suas próximas aulas, sete minutos eram suficientes para o desenvolvimento desta atividade? (Mentora_relatório_3º_*feedback*).

Após os questionamentos, a resposta da professora foi:

É, nem todos conseguiram fazer todas, tinham três perguntas, a maioria fez só duas, mas teve umas três duplas que fizeram tudo (3º encontro_*feedback_P1*).

Pretendo começar a aula retomando aquele material, entregando novamente para eles dando mais um tempinho para eles terminarem e a gente podendo discutir. Como eu já li a maior parte que já está escrito, eu já vou saber mais ou menos o que falar com eles também (3º encontro_*feedback_P1*).

Foi interessante perceber que a professora compreendeu a importância de retomar a proposta da rotina de pensamento, pois o tempo destinado para a realização da atividade não havia sido suficiente para que todos os alunos elaborassem uma resposta de qualidade ou mesmo concluíssem a atividade. Esse é o movimento esperado da parte dos professores: retomada e continuidade das atividades propostas nas aulas anteriores, no caso, a rotina de pensamento, que é uma abordagem da aprendizagem visível, que vem sendo implementada nas aulas das diferentes áreas do conhecimento (Andrade, 2021).

Nesse sentido, enfatizei que para tornar a rotina de pensamento parte integrante de sua prática pedagógica, é necessário constância. Essa ação contribui para que os objetivos sejam alcançados, ou seja, no caso da rotina de pensamento, para que ela se torne uma estrutura do pensamento dos alunos. Sobre esse assunto, compartilhei com os professores um material sobre aprendizagem visível para leitura. Antes do final do encontro, fiz outro questionamento à P1:

Que mudanças você faria no planejamento das etapas da sua terceira aula para que o critério gestão do tempo didático fosse contemplado como “muito evidente” em sua prática? (Mentora_registro_3.º relatório_*feedback*).

Esse tipo de questionamento leva o professor a pensar na reformulação da prática, em função da experiência vivenciada e gravada em vídeo (3ª aula). No relatório, a professora deixou registrado:

[...] Tentarei ser mais firme no tempo para copiar a pauta, sobrando um pouco mais de tempo para outras habilidades [atividades]. [...] Mudanças válidas seria avisar o tempo que eles possuem para que eles consigam fazer a atividade proposta dentro do tempo estipulado (registro_3º_relatório_*feedback_P1*).

No final do texto do *feedback*, deixei sugestões de como fazer uma melhor administração do tempo didático, porque a professora externalizou sua preocupação com a gestão do tempo:

[...] **mas eu ainda acho que eu tenho muita dificuldade para ir resolver esse problema** [gestão do tempo], porque tem hora que às vezes eu me perco **também tem hora que eu me perco na oralidade**, às vezes o negócio está tão gostoso eu deixo fluir e acaba perdendo tempo ou às vezes eu corto no meio e aí [...] Não sei o que eu faço (3º encontro_P1).

A principal dificuldade, na percepção da P1, era realizar a gestão do tempo didático; porém, ao reconhecer que se perdia na exposição oral, demonstrou sua preocupação e abertura para a aprendizagem de conhecimentos que a ajudariam no aprimoramento da gestão de sala de aula. Ficou evidente, para mim, lendo a resposta dela ao questionamento final, que mesmo insegura, a P1 começava a compreender que estava em suas mãos a modificação daquele quadro. Com isso, ela já vislumbrava uma ação pedagógica:

Mudanças válidas **seria avisar o tempo que eles possuem para que eles consigam fazer a atividade proposta dentro do tempo estipulado** (3º encontro_*feedback_P1*).

Realmente, em sua prática, faltavam-lhe: uma comunicação mais assertiva, o estabelecimento de objetivos claros, a definição de prioridades para o tempo de aula e a utilização mais eficaz do tempo disponível com atividades capazes de promover a aprendizagem ativa dos alunos.

No entanto, é preciso reconhecer que essa é uma aprendizagem da professora que está em construção, portanto, comunicar a turma sobre o tempo que possuem para a realização das atividades já representa um avanço importante em direção à gestão eficaz da sala aula.

No quarto encontro de *feedback*, a P1 expressou seus sentimentos ao compartilhar a forma como pensava sobre si mesma, destacando sua dificuldade para concretizar suas ideias. Na concepção dela, suas ideias eram boas enquanto estavam em sua cabeça, mas quando tentava colocá-las em prática, tinha “medo” e ficava “nervosa”. É possível inferir que esse sentimento fosse gerado devido à falta de conhecimento experiencial para planejar ações menos tradicionais que exigem parceria da gestão, da família e muito engajamento dos alunos.

Mas é isso que eu às vezes acho de mim, sabe? Eu acho que eu tenho ideias muito boas, **mas na hora de executá-las que eu tenho dificuldade**, eu acho. Elas acabam não ficando tão boas como **eu tenho a expectativa na minha cabeça**. E é o **medo** que eu tô ficando agora da caça ao tesouro, porque a expectativa na minha cabeça tá bem legal, e aí eu tô cobrando os alunos para fazer a parte deles, e **aí já tá me deixando nervosa**. Aí eu falo, gente, é pra ser legal, é pra ser descontraída, não é pra ficar brava, nervosa nem brigando (4º encontro_*feedback_P1*).

Esses sentimentos com os quais aP1 precisou lidar são bem similares aos encontrados nas literaturas consultadas, como Marcelo e Vaillant (2017), Almeida *et al.* (2022), Barros (2021), Rinaldi *et al.* (2021), Araújo e Calil (2022), que abordam sobre políticas de indução para professores iniciantes na carreira e sobre os dilemas e desafios enfrentados pelos profissionais docentes iniciantes. A necessidade de apoio para os professores é fundamental e se faz necessária apesar da boa formação acadêmica e do tempo de formação profissional, como é o caso da P1.

O próximo excerto refere-se a uma atividade extraclasse que a professora desejava desenvolver dentro da sequência didática sobre “contos de aventura”. Seu objetivo era fugir do tradicional para que os alunos tivessem uma experiência de caça ao tesouro real. É um tipo de atividade desafiadora para um professor planejar sozinho, pois necessita de um tipo de conhecimento específico para organização de uma ação pedagógica que exige parceria da gestão, dos pais e muito envolvimento dos alunos, como mencionei anteriormente.

Mas é isso que eu, às vezes, acho de mim, sabe? Eu acho que eu tenho ideias muito boas, mas na hora de executá-las eu tenho dificuldade. Elas acabam não ficando tão boas como eu tenho a expectativa na minha cabeça. E é o medo que eu tô ficando agora da caça ao tesouro, porque a expectativa na minha cabeça tá bem legal, e aí eu tô cobrando os alunos para fazer a parte deles, e aí já tá me deixando nervosa. Aí eu falo, gente, é pra ser legal, é pra ser descontraída, não é pra ficar brava, nervosa nem brigando (3º encontro_P1).

A professora acabou não desenvolvendo a atividade que havia combinado com a turma e ficou frustrada, porque a ação não foi aprovada pela equipe gestora da escola e o motivo não foi compartilhado comigo. No entanto, demonstrou sua frustração, pois passou várias aulas falando sobre atividade com os alunos, motivando-os, fazendo planejamento das atividades práticas, para, no final, não conseguir a aprovação da gestão.

Dialogando com Fullan e Hargreaves (2000, p. 88), considero que situações como essa servem para o professor refletir não apenas sobre sua prática docente, mas também sobre o “contexto do ensino em termos de como ele ajuda ou impede que coloquemos em prática nossos propósitos”. Se o contexto dificulta que os professores atinjam o seu propósito educativo ou tenham de mudar os seus planos para atender à instituição, é importante que essa reflexão seja um ponto de partida para uma ação em busca de melhores planejamentos e estratégias para se efetivarem as parcerias junto à gestão da escola.

Considerando que, em uma sala de aula na qual os alunos são agentes ativos, corresponsáveis pela sua aprendizagem, situações como a escolha de um tema para uma produção escrita é o básico para que o aluno desenvolva o seu protagonismo. P1 foi desafiada, por mim, a envolver os alunos na escolha do tema sobre o qual escreveriam, mas, ao passar pela experiência, sentiu-se constrangida de promover a mesma atividade com outras turmas, porque sua sala é próxima à sala da direção da

escola. Nesse sentido, um dos papéis do mentor é desafiar seus mentorados a realizar ações que os ajudem a superar seus medos e suas dificuldades.

O meu medo é, tipo assim, fazer alguma coisa legal, que eu acho legal e tal, mas, às vezes, eles[alunos] ficam excitados demais, sabe? Animados demais. Que nem você falou, deixa eles escolherem o tema, blá, blá. Eu fiz, eu perdi a aula inteira. **Foi um caos, assim, para mim, mas para eles, eu vi que eles ficaram muito felizes, sabe?** [...] (1º Encontro_ *feedback_P1*).

Falei, já tá escolhido, é isso, acabou. Ah, não, mas aí ela... Não, gente, não, não, não, você não tem noção, a barulheira, o [...] ele foi na minha aula duas vezes, eu **fiquei morrendo de vergonha. A minha sala é do lado da direção...** (1º encontro *feedback_P1*).

A partir desse excerto do relato de experiência da P1, pude inferir que ela não promoveu o processo de escolha do tema em sua segunda turma, pois ficou com receio da gestão, porque um de seus representantes já havia estado na outra turma. Essa presença do gestor querendo saber o porquê da barulheira acabou desencorajando-a, que deve ter ficado com medo de não conseguir organizar a votação, ou seja, de a situação fugir ao seu controle e ocorrer nova reclamação. Isso é perfeitamente compreensível, pois para ela não são preocupações insignificantes. Para uma professora recém-efetivada, que sabe que passará por um processo de avaliação, manter a sala quieta para muitos gestores é o ideal.

A competência profissional exigida para manter uma postura e uma gestão de sala de aula mais democrática, que envolva os alunos nas tomadas de decisões, envolve a compreensão de que esse tipo de gestão colabora com a aprendizagem dos alunos. É nesse tipo de situação de aprendizagem que os alunos aprendem a se posicionar, a se comunicar, a defender suas ideias e a se comportar com o devido respeito ao ambiente, ao professor e aos demais colegas. Ademais, quando o aluno opina e apresenta ao professor seus temas de maior interesse, as chances de ele se engajar na aula aumentam substancialmente.

Com isso, a orientação de envolver a turma no processo de escolha dos temas de escrita foi tema das conversas com todos os professores, pois todo bimestre os alunos têm a oportunidade de escolher um tema para a principal produção escrita. É uma atividade fundamental para o desenvolvimento, sobretudo, do protagonismo do aluno. Por isso, chamei a atenção da P1 para o fato de os alunos da primeira turma terem se sentido felizes e que isso era o mais importante. Além disso, tudo é aprendizagem: participar desse processo poderia ser algo novo para os alunos. Portanto, demandaria pensar em estratégias para desenvolver o processo de escolha do tema.

No quinto e último encontro de *feedback*, as evidências mostravam que a dificuldade de administração do tempo da aula permanecia. Sendo assim, apresentei outra sugestão para a

organização inicial da aula, que poderia contribuir para a otimização do tempo e a maximização da aprendizagem dos alunos.

Se você, de repente, levar [pauta e atividade] digitadinhos para eles, [...] mesmo que você tivesse que colocar no quadro para projetar, para poder explicar o que seria feito. Talvez fosse interessante fazer isso para acabar com essa questão deles ficarem ali enrolando 20 minutos com a pauta, porque são 20 minutos que você poderia ter ganho ali na correção, que não pode ser atropelada, a correção é o momento que não pode ser atropelado, nem o momento deles realizarem atividade. O que é que você pensa disso? (5º encontro_*feedback*_Mentora).

Ah, eu acho que é legal eu entregar o papel no começo da aula. Falar, gente, vou fazer a chamada enquanto vocês copiam a pauta, por exemplo. Quem acabar a pauta, se quiser, já pode começar a ler o texto em silêncio. Daqui a pouco a gente vai ler oralmente, pra gente conversar um pouco sobre o texto. Acho que é uma prática que é possível, né? Tranquilo. **Dá pra fazer, sim. Vai melhorar, sim.** (5º encontro_*feedback*_P1).

Antes de encerrar o encontro, compartilhei com aP1 a leitura que fiz do livro “Ensino explícito e desempenho dos alunos: A gestão dos aprendizados”, no qual Gauthier *et al.* (2014) orientam a planejar como será introduzido o assunto da aula (abertura da aula). Essa etapa lança a atividade e explicita a direção a ser tomada e onde se pretende chegar. É um momento que suscita a motivação dos alunos e gera engajamento. Apesar disso, os autores alertam:

A gente deve gastar o menos possível nessa abertura da aula, mas, ao mesmo tempo, a gente tem que deixar o aluno ciente do que nós vamos fazer naquela aula. Porque aí ele já sabe o que é esperado dele e o que ele tem que cumprir. Isso é muito bacana, né? (5º encontro_*feedback*_Mentora)

Com isso, foi nesse movimento de diálogo reflexivo constante que os conhecimentos foram sendo construídos e a prática docente aprimorada. Ao final da formação, era evidente que a P1 já apresentava maior domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos micro e macro de atuação, e havia se familiarizado mais com o currículo da rede, portanto, ampliou o seu conhecimento do currículo (Fernandez, 2015, p.505).

Na sequência, será apresentada a análise dos dados produzidos durante os cinco encontros de *feedback* realizados com a P2

No primeiro encontro de *feedback* com a P2, o foco de nossa conversa foi a sua primeira aula gravada com uma turma de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II. Na turma, havia cerca de 35 alunos e a aula era uma proposta de revisão sobre o gênero textual *charge*. Ao contrário do que observei na aula da P1, nessa aula da P2 ficou muito evidente o domínio da professora acerca do conhecimento sobre o uso da pauta e apresentação dos objetivos. Esse critério da rubrica foi

plenamente contemplado em sua aula e considerado como ponto forte dessa primeira aula observada. Ela projetou o *slide* e leu a pauta para os alunos, que a registraram no caderno. Em seguida, fez a leitura e a explicação dos objetivos daquela aula.

No relatório de *feedback*, evidenciei, comentei e elogiei os pontos fortes desse recorte de sua prática, pois eram ações que já faziam parte da prática da P2, como a valorização das respostas dos alunos na atividade oral. Ela convidou os alunos a participarem da leitura do material disponibilizado, deixando a aula mais interativa, promovendo o engajamento dos alunos na aula, aproveitando os momentos para ir retomando conteúdos explorados na avaliação.

Acho bacana que você já coloca no quadro o objetivo da aula, você colocou depois o que vamos fazer e colocou o objetivo da aula nos slides, achei muito bom aquilo que o aluno já sabe, aonde você quer chegar com aquela aula, isso é importante (Mentora - 1º encontro_ *feedback_P2*).

Como faz parte da prática da mentoria, comecei destacando os pontos fortes da prática da professora e salientei a importância de planejar esse momento da aula: “Planejar como apresentar aos alunos o caminho que será seguido durante a aula. Explicar aos alunos a ‘pauta do dia’, para que eles tenham uma ideia do que se prepara para as próximas aulas, nos dias ou semanas seguintes” (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014, p. 139).

O que os autores defendem como essencial para uma aula eficaz ficou muito evidente na prática da P2. Ela planejou como apresentar aos alunos o que seria desenvolvido naquela aula e o que se esperava como resultado de aprendizagem. A professora me relatou que, antes da mentoria, já fazia parte da abertura da sua aula o registro da pauta no quadro e seu compartilhamento com os alunos, porém ela não explicava os objetivos de aprendizagem antes de participar da formação. Segundo os autores, é possível, inclusive, antecipar a pauta da próxima aula, como forma de preparar os alunos para o que está programado, criando uma expectativa entre eles.

É possível inferir que a P1 estava passando por aquela dificuldade inicial, porque era o seu primeiro ano como professora efetiva na rede, atuando em sala de aula. Em sua experiência docente anterior, como professora de Sala de Leitura, não se fazia necessário o uso da pauta, pois a dinâmica da aula era diferente. Por outro lado, a P2, mesmo sendo professora contratada por prazo determinado, já possuía esse repertório de conhecimento construído pela experiência de atuar desde o ano de 2022 como professora de Língua Portuguesa na mesma rede que a P1.

Durante os encontros de *feedback*, ocorre o momento em que são apresentadas as evidências levantadas na observação da aula, pois são elas que revelam os pontos fortes e os pontos de aprimoramento na prática observada. No caso da primeira aula da P2, essas evidências revelaram que a prática pedagógica ficou muito centrada na professora, pois ela esteve muito focada em trazer respostas aos alunos. Sua estratégia de ensino foi a exposição oral dialogada desenvolvida com o

apoio de *slides* e do projetor de multimídia. A professora retomou aspectos do gênero *charge* estudados durante as aulas anteriores na medida em que seu objetivo era tirar possíveis dúvidas dos alunos, porém apenas alguns alunos se envolveram e participaram ativamente da aula.

Durante esse encontro de *feedback*, os questionamentos que propus a ela foram a respeito de estratégias de ensino, acompanhamento de aprendizagem e sobre a organização da aula em torno dos quatro eixos de linguagem: oralidade, leitura, análise linguística e semiótica, e escrita, considerados como os pontos de aprimoramento desse recorte de sua prática. Ficou evidente que a professora fez todo o trabalho: expôs o assunto, questionou e muitas vezes respondeu aos próprios questionamentos. Lendo a expressão facial e gestual da professora, observei que ela encerrou a aula demonstrando certo cansaço.

Em vista disso, durante a nossa conversa, após meu comentário, ela confirmou que encerrou a aula muito cansada. Por isso, propus o questionamento: “E você sabe por que você saiu muito cansada?” A resposta foi rápida e muito coerente com a observação: “Fui a protagonista, não deixei que eles fossem” (P2 - 1º encontro de *feedback*).

Sua resposta revela o nível de consciência da professora em relação ao tipo de aula adotada e sua relação com a aprendizagem dos alunos. Tivemos um diálogo produtivo a respeito da importância de o aluno ser o protagonista do processo de ensino e aprendizagem; de possibilidades de replanejamento para a mesma aula; de formas de colher evidências de aprendizagem dos alunos; de estratégias de ensino; e de diversificação na forma de participação e engajamento dos alunos. Além disso, conversamos sobre outros recursos que poderiam ser adotados em sua próxima aula, caso ela os considerasse pertinentes.

Então, depositar dúvida na caixinha durante as aulas é bacana, porque, por exemplo, para a próxima aula, você já pode pensar num formato de aula que atenda melhor aqueles alunos, pode começar a aula pela dúvida deles, pode deixar as dúvidas para o final e, de repente, não fazer só uma aula de tirar dúvidas, não é? [...] Porque ao longo do bimestre, ao longo do desenvolvimento da nossa sequência, a gente já vai sanando aquelas dúvidas. (Mentora_1º encontro_ *feedback*_P2)

É provável que os objetivos de aprendizagem não tenham sido alcançados, pois a professora desconhecia as reais dúvidas dos alunos. Esse conhecimento seria o subsídio para o planejamento dessa primeira aula de revisão de conteúdo. Não havia registro dessas dúvidas (acompanhamento da aprendizagem), uma vez que elas não tinham sido manifestadas antes e nem foram manifestadas no momento dessa aula. O grupo de alunos que não costumava participar da aula continuou passivo, sem participação. Ademais, as evidências mostraram que houve uso de uma única estratégia de ensino ao longo de toda a aula e que o único eixo de linguagem trabalhado foi a prática da oralidade que, na maior parte do tempo, partiu da professora e dos poucos alunos que se colocaram durante a aula.

A partir desse contexto e dos excertos extraídos nesse primeiro encontro, inferi que faltou para a P2 o conhecimento sobre os alunos e sobre o que eles sabiam sobre o conteúdo que havia sido trabalhado no primeiro bimestre. Shulman, referenciado por Almeida *et al.* (2019), considera que o processo de ensinar envolve auxiliar os alunos a desenvolverem e aprimorarem sua compreensão. Isso implica identificar, por meio de avaliações formais e informais, o saber que os alunos possuem em relação à atividade proposta (Almeida *et al.*, 2019).

No caso de uma aula visando à revisão de conteúdo como parte do processo de ensino e aprendizagem, era fundamental que durante as aulas anteriores a professora tivesse recolhido as dúvidas dos alunos para ter subsídio para o planejamento dessa aula. Almeida *et al.* (2019, p. 135) sintetizaram os conhecimentos que integram a categoria de conhecimento pedagógico geral: “conhecimento dos alunos e de sua aprendizagem, bem como as habilidades relacionadas à gestão da sala de aula e ao conhecimento do currículo tanto horizontal quanto verticalmente”.

À medida que se adquire experiência em sala de aula, torna-se mais fácil aos professores compreenderem que o conteúdo, as estratégias, os recursos e as metodologias devem estar a serviço da aprendizagem dos alunos. É preciso adotar estratégias para levantamento e registro do acompanhamento da aprendizagem dos alunos. As dúvidas seriam registradas durante esse processo.

Por isso, uma sugestão que passei a todos os professores foi que a cada aula ou sequência de aulas eles procurassem identificar o que foi aprendido pelos alunos e quais deles aprenderam até aquele momento do percurso de aprendizagem. Caso contrário, poderia haver o risco de, ao final de um bimestre, muitos alunos permanecerem sem o domínio dos conteúdos previstos no planejamento. Sendo assim, o foco de todo o processo deve estar no aluno, cabendo ao professor mediar esse processo para que o conteúdo se torne alcançável para todos e a aprendizagem se concretize.

O conhecimento dos alunos é essencial para os professores. Não se trata de um conhecimento exclusivo para os iniciantes, pois todo professor necessita ter informações a respeito do percurso de aprendizagem dos seus alunos para planejar aulas mais eficazes que contemplem as necessidades de aprendizagem e o perfil dos seus alunos. Ao longo do tempo, é fundamental conhecer, inclusive, um pouco sobre a vida, a família e o contexto social no qual os alunos estão inseridos.

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que quando se coletam mais evidências dos alunos, obtêm-se melhores indícios sobre o que e como melhorar. Foi exatamente nessa direção que seguiram as orientações à P2. Durante o encontro, foram sugeridas possibilidades para se conhecer o que os alunos não haviam compreendido sobre o conteúdo. Um exemplo simples que compartilhei de coleta de evidências de aprendizagem, ao longo do bimestre, foi a criação de uma caixinha de dúvidas na qual os alunos, principalmente os mais tímidos, pudessem ao final das aulas depositar suas perguntas, e a criação de um formulário Google com questionamentos sobre o assunto e espaço para o registro das dúvidas.

[Os alunos] aqueles que participaram são os mais ativos. Eles sempre participam, eles sempre tiram dúvidas e nessa sala tem um grupo, até, assim, uma quantidade grande de alunos, que eles são mais tímidos, mais calados. Então, não falam quando tem dúvida (1º encontro *feedback_P2*).

Uma orientação que fiz à P2, após nossa conversa reflexiva, foi que antes de planejar uma aula de revisão, ela procurasse conhecer as dúvidas dos alunos antes de planejar a aula, principalmente daqueles alunos mais tímidos que não expressam oralmente suas dúvidas sobre o tema estudado. Sugeri o uso de metodologias ativas para que os próprios alunos, atuando de modo colaborativo, pudessem buscar as respostas para as dúvidas dos colegas. Isso poderia ser feito por meio de uma atividade com elementos de gamificação, como um jogo no qual os alunos se disponibilizassem espontaneamente a responder às perguntas deixadas na caixinha de dúvidas pelos alunos tímidos, por exemplo. Em uma perspectiva de atuação, seria a professora deixar de ser o centro da aula para atuar como mediadora do processo de aprendizagem.

Nesse encontro, os pontos de aprimoramento indicados e considerados como pouco evidentes em sua aula foram a utilização de diferentes estratégias de ensino, o acompanhamento da aprendizagem e a proposta de atividades que contemplassem as quatro práticas de linguagem. Sobre os pontos de aprimoramento, a professora foi orientada e recebeu sugestões de práticas e de materiais de leitura para ajudá-la a encontrar formas de contemplar em sua prática pedagógica esses pontos focais.

Percebi que ela acolheu bem tudo o que foi conversado e sugerido. Essa conversa aberta e franca com os professores é uma das principais ações formativas dentro do processo de mentoria e tem como propósito explícito a troca de conhecimentos e de experiências, bem como a intervenção no processo reflexivo do outro a partir das evidências levantadas no recorte da prática observada.

Ah, eu acho que vai ser legal. Vai ser até mais interessante para eles, não é? Para eles poderem estar colocando as questões que eles têm (1º encontro de *feedback_P2*).

Ao final do encontro, a professora comentou sobre as sugestões e que estava gostando da mentoria, sinalizando uma disposição para implementar futuras mudanças em sua prática.

Então, eu estou gostando bastante, vou realmente usar a meu favor tudo que você colocou ali, todas as dicas que você me deu. Vou tentar colocar o máximo, inserir o máximo que eu puder nas minhas aulas, pra realmente eu conseguir alcançar o objetivo bem melhor (1º encontro de *feedback_P2*).

Nesse contexto, os relatos e as experiências dos primeiros encontros de *feedback* com P1, P2 e P3 reiteram a teoria de Shulman (1986; 1987 *apud* Almeida *et al.*, 2019), Mizukami (2004), Tardif (2014) e Marcelo (2002), de que para atuar como docente não basta possuir apenas o conhecimento

do conteúdo específico da disciplina construído na formação inicial. Esse conhecimento é primordial, mas para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno se torne eficaz, é fundamental que o professor tenha uma base sólida de conhecimentos para o exercício profissional.

A base de conhecimento para o ensino consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender [...] essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado (Mizukami, 2004, p. 38).

Em vista disso, ratifica-se a importância da ampliação do repertório de conhecimentos dos professores provenientes de sua formação inicial, com o suporte de formações continuadas adaptadas às suas necessidades formativas, conforme proposto nesta pesquisa-formação e nos programas de indução internacionais referenciados, bem como nos programas desenvolvidos pela UFSCar e pela prefeitura de Sobral, CE. Esse enfoque busca fortalecer a base de conhecimento dos professores e promover seu desenvolvimento profissional de forma abrangente e contextualizada.

Enquanto isso, o contato comigo (professora experiente/mentora) e com os pares ajudava as professoras participantes a olharem para suas práticas como fonte de conhecimento, aprimoramento e desenvolvimento profissional. Esse processo colaborativo de reflexão e troca de experiências permitia que os professores identificassem áreas de aprimoramento e implementassem mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o que inicialmente era apresentado como um ponto de aprimoramento poderia se transformar em um ponto forte em suas práticas, impulsionando sua trajetória profissional de forma positiva.

Segundo Shulman (2015), há pelo menos quatro fontes para que o professor construa a base do conhecimento da docência:

(1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática (Shulman, 2015, p. 207).

A mentoria fornecida aos participantes está inserida no tipo de formação que valoriza a sabedoria derivada da prática, pois, através do processo de autoscopia e do acompanhamento de um professor experiente, os professores colaboradores aprendem a avaliar sua própria prática, seja através de sua própria perspectiva ou da perspectiva da mentora. Meu papel era ajudá-los a perceber que observar e refletir sobre sua própria prática é o primeiro passo para promover as melhorias desejadas.

Marcelo (2002, p. 8) afirma que a profissão docente é a “profissão do conhecimento” e o docente, como qualquer outro profissional, deve preocupar-se com o alargamento de seus conhecimentos e com o aprimoramento de suas competências profissionais e pessoais. A busca por esse acompanhamento, baseado em mentoria, revela que as professoras procuravam uma formação que estivesse diretamente ligada à prática em sala de aula, pois tinham um compromisso com a aprendizagem de seus alunos e com o próprio crescimento pessoal e profissional.

Conhecer os pontos de aprimoramento nas práticas dos docentes me ajudava a compreender que tipo de apoio necessitavam para superar as dificuldades apresentadas. Ao identificar dois dos pontos de melhoria indicados na aula da P2 em sua primeira aula, percebi que estes já haviam sido apontados na segunda aula da P1 como áreas que precisavam de aprimoramento, quais sejam: (1) utilização do texto como centro do processo de aprendizagem e (2) desenvolvimento dos quatro eixos de linguagem (oralidade, leitura, escrita e análise linguística e semiótica).

Esses aspectos no planejamento das atividades didáticas, mais tarde, foram identificados também como pontos a serem aprimorados nas aulas do P3. Todos tiveram dificuldades para organizar atividades que se baseassem em um texto do gênero proposto para o bimestre e a partir dele desenvolver exercícios que abordassem os quatro eixos de linguagem.

No segundo encontro de *feedback* com a P2, a segunda aula observada foi desenvolvida com os alunos da sua turma da EJA e teve como objetivos: “Explorar o gênero textual notícia e suas características” e “Identificar a finalidade do gênero notícia”. A professora registrou a pauta da aula no quadro e explicou o que seria feito durante a aula, apresentando os objetivos propostos para ela. Era uma aula de introdução ao estudo do gênero notícia. Elogiei a prática da professora pelo uso da abordagem das Aprendizagens Visíveis (Andrade, 2021) com a proposta de criação da rotina de pensamento pelos alunos como estratégia para o levantamento dos conhecimentos prévios.

Uma informação importante é que, para a análise desta segunda aula, utilizei-me de alguns excertos da fala da P2 durante sua aula. Isso se deve ao fato de que não foi possível utilizar o texto da transcrição da sessão oral do segundo encontro com ela, pois houve uma falha e não coloquei o encontro para ser gravado. Além disso, introduzi alguns trechos do relatório de *feedback* para exemplificar alguns questionamentos realizados durante o encontro. Dessa forma, o fragmento a seguir corresponde a um momento de interação entre a professora e seus alunos.

“Muito bem! ... Vocês estão todos craques em notícias, acho que quem vai dar aula sobre notícia pra mim são vocês! Estou gostando de ver, vocês estão bem informados sobre notícia!"] (Aula 2_professora P2)

Esse excerto é de um comentário feito pela professora durante a segunda aula, o qual serviu como um reforço positivo aos alunos, demonstrando que ela valorizou o que os alunos trouxeram de

conhecimento prévio sobre o gênero notícia. A proposta era escrever em um recorte de papel “o que sabiam” e “o que desejavam saber” sobre o gênero textual notícia. Eles fizeram o registro e a professora fez a leitura do conteúdo escrito pelos alunos para compartilhar com toda a turma.

Essa prática da professora é um exemplo de uso da rotina de pensamento empregada como estratégia para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios de seus alunos e de suas expectativas de aprendizagem. O material foi colado em um cartaz e afixado no mural da sala para ser revisitado ao longo do desenvolvimento do conteúdo.

Essa abordagem empregada para identificar os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos em relação ao conteúdo a ser estudado torna essas informações visíveis para a professora e para todos os alunos da turma.

Aproveitei para convidar a professora a compartilhar essa prática com os demais professores, pois, embora ela não tenha solicitado aos alunos que justificassem seus pensamentos, o que é fundamental na abordagem da aprendizagem visível, sua prática contribuiu para colocar os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem. O uso dessa estratégia demonstrou como é possível o professor se retirar um pouco de cena para que os alunos assumam o papel central. Além disso, ao levantarmos as expectativas de aprendizagem dos alunos, aumentamos as chances de a aprendizagem se tornar significativa para eles.

Nessa aula, ficou evidente a participação e o engajamento dos alunos. Todos participaram da aula e o único ponto de aprimoramento referiu-se à ausência do uso do texto para iniciar e desenvolver a aula. Houve consenso na indicação desse ponto, pois na aula anterior esse critério da rubrica também foi um dos pontos indicados como de aprimoramento. A recomendação é sempre iniciar a aula de Língua Portuguesa pela leitura de um texto. Nesse caso, o mais indicado era a leitura de uma notícia, porque era o gênero de foco do bimestre. Sendo assim, propus à professora dois questionamentos para sua reflexão:

Se você tivesse iniciado a aula com a leitura de uma notícia, como teria sido o desempenho dos alunos durante o exercício de pensar sobre o gênero? Será que todos na turma têm acesso ao jornal impresso ou eletrônico e fazem leitura diária de notícias? (Mentora_relatório_feedback_P2).

O objetivo dos questionamentos durante o encontro de *feedback* era intervir no processo reflexivo e contribuir com a formação dos participantes, pois grande parte do conhecimento que se exige do professor efetivo iniciante se constrói no próprio contexto de atuação profissional, ou seja, na sala de aula. Refletir sobre a prática e realizar intervenções são ações de mentoria que contribuem para o aprimoramento da prática docente.

Nessa segunda aula, o ponto forte da prática foi exatamente a professora deixar de ser o centro do processo educativo, como havia sido observado em sua primeira aula. É uma evidência de que ela refletiu sobre as considerações feitas por mim em seu primeiro *feedback*.

Segundo Shulman (2015), a sabedoria advém da própria prática docente, algo que a mentoria incentiva os professores a valorizarem. Essa abordagem oferece opções para a construção de conhecimentos específicos de sua profissão, por meio da experiência da observação, da reflexão sobre a prática pedagógica e das orientações da mentora.

O processo de mentoria também permitiu interações com os colegas tanto durante os encontros coletivos – nos quais pontos em comum de aprimoramento da prática passaram a ser tratados de modo coletivo e colaborativo –, quanto durante as interações via *WhatsApp*. Adicionalmente, para reduzir as dificuldades apresentadas pelos três professores no decorrer da formação, houve um investimento em produções colaborativas de atividades.

Schon (1995 *apud* Santos, 2008) considera que os alunos podem contribuir com a formação dos professores. Na concepção do autor, o professor deve realizar um tipo de reflexão durante a sua ação pedagógica no decorrer da aula. O autor afirma que é preciso ouvir os alunos em relação àquilo que sabem e ao que têm a dizer. Para isso, é preciso combater crenças existentes no contexto educativo e se deixar surpreender pelo aluno, procurando refletir sobre o ocorrido na aula e, quando necessário, reformular a ação pedagógica.

Os participantes da pesquisa podem não ter conseguido, durante a aula síncrona, realizar a reflexão proposta por Schon (1995 *apud* Santos, 2008). No entanto, ao assistirem às aulas gravadas, revisitaram os acontecimentos do momento e puderam resgatar o que passou despercebido, possibilitando a posterior reflexão e ações pensadas com base no processo de mentoria. Schon (1995 *apud* Santos, 2008) destaca como crucial a prática de dar voz e saber ouvir os alunos, orientação essa repassada aos professores em nossos encontros.

Ainda sobre a segunda aula da P2, ficou bem evidente que ela colocou em ação as dicas apresentadas no *feedback* anterior; por isso, sua prática foi considerada exitosa. Como mentora, propus à professora o desafio de tornar evidente na terceira aula o desenvolvimento de uma sequência de atividades que contemplassem as quatro práticas de linguagem.

No terceiro encontro de *feedback* da P2, iniciei pelos pontos fortes de sua prática e destaquei o que estava muito bom em sua aula:

[...] o seu começo de aula está muito bem-organizado, você já tem a pauta ali na lousa, o objetivo, além de você colocar o conteúdo da aula, você coloca qual é o objetivo da aprendizagem. O que se espera que eles aprendam com aquele conteúdo. (Mentora_3ºencontro_feedback_P2)

A gestão da sala de aula está muito boa, tem a apresentação ali [recurso do *slide*], a organização de toda a rotina [e dos objetivos aos alunos], do conteúdo. Sua postura sempre

foi muito favorável à aprendizagem. Sua comunicação com os alunos é superbacana, eles se sentem à vontade para participar da aula. Você está sempre sorrindo, isso é muito bom. Você até falou que nessa última aula, que não era para eu reparar na sua carinha de cansada. Não deu nem para perceber que você estava cansada [...] (*Feedback_Mentora_3ºencontro*).

Sempre procurei destacar nos encontros alguma ação, estratégia, metodologia, enfim, algo da prática dos professores que pudesse ser compartilhado, posteriormente, em um dos encontros coletivos. Nessa aula, a P2 utilizou a abordagem da aprendizagem visível para fazer a introdução do assunto conto de enigmas com os alunos da EJA. Era uma turma pequena de alunos com no máximo 10 frequentes, composta pela minoria de alunos mais jovens e a maioria mais velhos, porém muito participativos.

Ela levantou os conhecimentos prévios dos alunos e buscou saber o que gostariam de aprender sobre o assunto, por meio de questionamentos:

O que eu sei sobre o conto de enigma?" e "O que eu gostaria de saber sobre o conto de enigma? (3º encontro_*feedback_P2*).

Durante a aula, a professora demonstrou segurança para os alunos: quem assiste à gravação considera que ela estava muito segura do seu propósito com aquela atividade. No entanto, me surpreendi quando busquei saber se havia usado essa abordagem em outros momentos.

Não, já tinha feito assim, algo parecido na outra turma, mas não tão assim, do jeito que eu comecei a ler e a entender como poderia ser feito, entendeu? **Fiz mais aleatório** (3º encontro_*feedback_P2*).

Ela respondeu que empregou de modo “aleatório” a abordagem; assim, pude inferir que, apesar de ela ser uma professora muito dedicada e comprometida, carrega consigo uma insegurança por não ter plena certeza se o que está fazendo pelos seus alunos os ajudará a construir os conhecimentos esperados.

Porque... É meio assim ... **Eu vou entendendo e tentando, na verdade, tentando entender e tento levar [para os alunos]. Mas, como ainda não sei mesmo fazer na prática, às vezes, eu penso que eu estou fazendo errado** ou, não sei, se estou me perdendo. Então, **fico meio com esse medo**. Não sei se está dando certo, se está realmente **indo pelo caminho certo**, se eu preciso ajustar alguma coisa. (3º encontro_*feedback_P2*).

Esse excerto comprova que um dilema da P2 era saber se o que estava fazendo estava certo ou errado. Isso gerava nela “medo”, preocupação e insegurança, sentimentos típicos dos professores iniciantes, tal como aponta Hubermann (1999) no processo de descoberta.

A indução é um período em que o docente precisa de acompanhamento mais próximo a fim de esclarecer possíveis dúvidas e abrandar suas agruras. Nesse momento, talvez possa contar com o

apoio de um colega de trabalho mais experiente para confirmar se ele está no caminho certo. Foi o que procurei fazer, além de compartilhar que também estou estudando a abordagem e colocando-a em prática com meus alunos.

Nesse momento do encontro, a P2 me deu o seu *feedback* em relação ao acompanhamento oferecido:

Então, por isso que eu estou achando que está sendo muito bom pra mim, entendeu? Eu estou tentando... Vai me dando a orientação, eu vou tentando ver. Aqui posso continuar assim, aqui eu vou... (3º encontro_*feedback_P2*)

São, nessas situações, que um mentor precisa ter a humildade, inclusive, para dizer que também estuda, não sabe tudo e está sempre aprendendo. Mesmo assim, não deixei de sinalizar para ela o que seria interessante incluir na atividade de acordo com a abordagem adotada, ou seja, as Aprendizagens Visíveis (Andrade, 2021).

A prática da mentoria assume essa dimensão da formação baseada na experiência e na troca de experiências numa dinâmica que possibilita a todos os envolvidos, professor experiente e iniciante, uma contribuição com a formação do outro. É uma prática que dialoga com Nóvoa (1997), pois cria novas possibilidades de formação docente no contexto da escola.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de auto(formação) participada, que permita compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (Nóvoa, 1997, p. 26).

A atitude dessa professora de atender às orientações da equipe pedagógica, que indicou a leitura de um livro sobre aprendizagens visíveis e incentivou o uso da rotina de pensamento em nossas aulas, é um exemplo a ser compartilhado. Outro exemplo é a sua participação na pesquisa-formação, buscando apoio e acompanhamento para ajudá-la nas incertezas e nas lacunas de conhecimento que não foram preenchidas em outras formações. Tudo isso revela que ela conhece sua responsabilidade com a própria formação e com a aprendizagem de seus alunos. A iniciante, certamente, não é uma professora “desencantada ou desanimada” com a profissão docente, como Masetto (2014) caracterizou os professores iniciantes.

[...] deixei aqui [no relatório de *feedback*] como um ponto forte [...] por você ter começado a sua aula com o recurso das aprendizagens visíveis, já mostrou ali o uso de uma estratégia diferenciada. Você não usou nada de tecnologia digital, mas você tornou a aula dinâmica, participativa. Então, ao mesmo tempo que você levantava os conhecimentos prévios, você já ia contextualizando com eles qual era o gênero do bimestre. Deixou ali [no mural] um recurso que você estará olhando com eles durante todo o caminhar do trabalho, durante a sequência didática. Foi muito bom! [...] (Mentora_3º_encontro_*feedback_P2*)

Como sua parceira experiente e mentora, meu papel era dar-lhe o *feedback* de que estava na direção certa e que sua prática era muito boa, principalmente porque estava investindo em recursos diferenciados que atendiam ao seu grupo de alunos e às expectativas da rede na qual trabalhava.

A mentoria, no contexto escolar, pode contribuir para romper com a cultura do individualismo na profissão docente. Fullan e Hargreaves (2000, p. 56) afirmam que ensinar é “uma das mais solitárias” das profissões. A situação mais comum nas escolas são os professores, iniciantes ou não, realizarem um trabalho solitário. Cada um em sua sala de aula, tendo como fonte de *feedback* de suas práticas apenas seus alunos.

Esse trabalho solitário [...] os impede de obter um *feedback* significativo e claro acerca do valor e da eficácia daquilo que fazem. [...] Um grau de insegurança, sem dúvida é endêmico em todo ensino, daí ser importante fortalecer os professores com a capacidade de e a flexibilidade de julgar com discernimento o currículo, o ensino e a disciplina em suas próprias salas de aula. Todavia, viver a incerteza sozinho, em um isolamento forçado, é aumentá-la em proporções pouco salutares. [...] (Fullan; Hargreaves, 2000, p.56)

Outro momento importante desse terceiro encontro relaciona-se com a confiança que a professora depositou em mim para expor as dúvidas que há muito tempo carregava e que tinha receio de colocá-las em reuniões.

E quando eu trabalho algumas questões sem ser interpretativas, não questões de interpretação de texto, mas quando eu trago questões dentro do que eu estou trabalhando ali com relação à linguística mesmo e algumas coisas relacionadas ao gênero, **isso também eu trabalho, eu falo, eu chamo de sequência didática, é isso?** [...] **E eu fico meio com vergonha de perguntar, mas eu preciso.** [...] (3º encontro_ *feedback*_P2)

Nesse sentido, as dificuldades eram ter alguém em quem pudesse confiar para pedir ajuda com as dúvidas que ela tinha sobre a elaboração de sequências didáticas. Como um profissional desenvolve bem e com tranquilidade seu trabalho se não tem com quem tirar dúvidas, alguém que se torne de sua confiança, que não irá julgá-lo por não ter o domínio de um determinado conhecimento?

O processo de mentoria possibilitou aos professores da pesquisa-formação o apoio, o acompanhamento e, quando necessárias, as intervenções e o desenvolvimento de ações formativas para dar suporte a todos os participantes, não apenas à P2.

Ah, agora eu entendi. Porque, na verdade, **essa dúvida começou na minha cabeça ano passado.** Porque daí, outra colega de Língua Portuguesa, ela sempre vinha com algumas atividades prontas, algumas questões, e ela falava que tinha uma sequência didática que eu vou trabalhar hoje. E quando eu olhava na folha, eram só questões. Atividades mesmo, para serem desenvolvidas na sala. Então, essa ficou na minha cabeça. E eu disse, nossa, é. **Só que daí eu fiquei com vergonha de perguntar para ela** (3º encontro_ *feedback*_P2).

Mas justamente por conta disso, quando chega nessa parte linguística semiótica, eu fico meio também travada, porque **eu fico com medo de estar fazendo errado**, mas também por conta de que eu vim de outro estado, então lá a gente trabalha diferente, e aí eu fico **com medo** de ir no espaço que eu não deveria, que no caso é falar do conceito, essas questões todas. Então, **eu fico ainda com medo de estar fazendo errado**, não sei, ou talvez não estar fazendo o suficiente para que eles entendam realmente as questões da linguística semiótica, entendeu? **Eu fico apreensiva**. (3º encontro_*feedback_P2*).

Foi um encontro no qual ela conseguiu falar abertamente sobre suas dúvidas, sobre o que a deixava insegura e até travada para desenvolver sua aula. Nesse encontro, ela mencionou várias vezes a palavra “medo”: só nesse último excerto foram quatro vezes, além de “vergonha”, “travada” e “apreensiva”. Ela tinha medo de ser expulsa, de não mais conseguir aulas na rede caso trabalhasse de forma “errada”. Havia um receio de que seu trabalho com os recursos linguísticos parecesse tradicional. Essa situação de isolamento e solidão pela qual passava não é privilégio apenas dos professores iniciantes, embora sejam os que mais se ressentem desse contexto.

Algumas intervenções e ações formativas foram realizadas durante a pesquisa-formação para dar suporte à P2 e aos outros professores que desejavam produzir suas sequências didáticas, as quais serão descritas e analisadas mais adiante.

Após o terceiro encontro de *feedback*, estabelecemos uma parceria significativa e produtiva, a qual culminou na elaboração de novos conhecimentos pertinentes à construção de uma sequência didática. Essa colaboração, por sua vez, contribuiu para o aprimoramento da prática docente, visto que a quarta aula gravada foi organizada com base na sequência didática elaborada colaborativamente entre a P2 e mim. Assim, foi possível contemplar critérios considerados de aprimoramento, tais como: uso do texto como ponto de partida para iniciar as atividades, desenvolvimento das quatro práticas de linguagem e gestão do tempo didático. De acordo com as evidências observadas e a minha análise, esses critérios foram efetivamente incorporados na prática docente, evidenciando o impacto positivo do trabalho feito em parceria entre mentora e mentorada na qualidade da aula.

E aí você explorou a capa, as questões, fez bastante inferência. Eles puderam fazer bastante inferência a partir da capa do livro. E me parece que eles gostaram daquele tipo de atividade, né? (Mentora_4º_encontro_*feedback_P2*)

Na percepção da professora, os alunos gostaram da sequência de atividades sobre conto de enigma que planejamos juntas e da atividade inicial, cuja proposta foi trabalhada a partir de vídeos curtos, que ajudaram na compreensão das características e dos elementos presentes nesse gênero textual.

Parabenizei a professora pela aula produtiva, pelo engajamento e pela participação dos alunos. Mesmo diante de minhas observações positivas, ela revelou em seu relato que sentia que a sua

dificuldade na gestão do tempo didático permanecia. Entretanto, considerando que sua formação está em processo, o mais importante naquele final do quarto ciclo de formação foi constatar que a docente iniciante revelava em sua fala uma maior segurança e tranquilidade em relação às suas ações pedagógicas e uma compreensão de que a experiência a ajudaria em seu crescimento profissional.

Pude inferir que toda aquela insegurança e medo apresentados no início do processo formativo, aos poucos vinha se dissipando:

Acho que ainda fico meio desengonçada, porque a gente fica ali querendo fazer tudo, deixar tudo ajustadinho e, ao mesmo tempo, a gente vai se perdendo. **Mas acho que isso também é com a prática que eu vou aprender, que vai levar anos ainda. Então, eu fico mais tranquila quanto a isso** (4º encontro_ *feedback_P2*).

Na quinta aula gravada pela P2, mais uma vez as evidências mostraram a sua dedicação ao planejamento da aula. Ficou evidente seu cuidado com a organização do material. A aula era sobre o gênero resenha e os alunos eram da mesma turma da EJA. Ela utilizou novamente a abordagem de Aprendizagens Visíveis (Andrade, 2021), o que evidencia sua constância na aplicação dessa abordagem e no emprego da rotina de pensamento. O objetivo era levantar os conhecimentos prévios dos alunos e o que gostariam de aprender sobre o gênero.

Apesar dos vários pontos fortes identificados na prática da P2, uma dificuldade evidenciada novamente em sua prática e que já havia sido indicada como um ponto de melhoramento na segunda aula da professora: a leitura de um texto e a disponibilização de seu exemplar aos alunos no início da aula.

Outro ponto de aprimoramento indicado foi em relação à metodologia usada por ela no momento de tratar do conceito do gênero. Era a primeira aula sobre esse gênero textual, os alunos ainda não haviam tido contato com textos desse gênero e a professora apresentou à turma seu conceito de resenha aos alunos.

Observei que você apresentou a definição de resenha aos alunos, antes mesmo de fazer uma sequência de atividades sobre o gênero. [...] Sobre isso cabe uma reflexão: Será que a apresentação antecipada do conceito facilita a aprendizagem dos alunos? Você percebe isso? (Mentora_relatório_ *feedback_P2*)

A professora explicou que havia feito essa escolha devido ao perfil dos alunos:

Você acha que você apresentando antecipadamente o conceito ali de resenha pra eles, isso facilitou a aprendizagem dele? Você percebe isso que facilitou? (Mentora_relatório_5º_ *feedback_P2*)

Não facilitou, porque eu dei pronto, né? **Na verdade, só tornou mais fácil pra eles, mas assim, eu enquanto professora, pensei na questão do cansaço deles.** Eu fico olhando o rostinho deles, eu vou falando, eles ficam... **Então, eu quis tornar mais fácil esse lado, mas não pensei na questão da aprendizagem realmente concretizada.** Mas, vou começar a pensar quanto a isso. Mesmo que eles estejam cansados, eu preciso deixar eles firmarem

aquilo que eles estão aprendendo e não simplesmente mostrar e eles vão só pôr no caderno e depois já vai ficar guardado (5º relatório *feedback_P2*).

Neste quinto encontro, tivemos a oportunidade de tratar de assuntos que ainda não haviam sido abordados: aprendizagem significativa e construção de conceitos pelos alunos.

Devemos ter cuidado quando em nossa função educativa, longe de promover a formação de conceitos em nossos alunos, mediando sua autoconstrução, os obrigamos a “adotar” determinados conceitos, exigindo a memorização mecânica dos conceitos que dogmaticamente formulamos na aula, numa conversa com um só interlocutor: o professor; assim, o aluno poderá repetir o enunciado ensinado autocraticamente, porém, com palavras vazias e falhas, **pois ele não participou de sua definição; esse saber estará carente de significado e dificilmente lhe trará alguma utilidade prática quando necessite desse conhecimento** (Díaz, 2011, p.123).

Como mentora, meu papel é o de ajudar os professores a repensarem sua prática, neste caso, suas escolhas metodológicas, promovendo questionamentos e considerações acerca do impacto das suas escolhas sobre a aprendizagem dos alunos. Posto isto, conversamos sobre práticas pedagógicas menos tradicionais e mais ativas, que favorecem a construção de aprendizagens significativas pelos alunos da EJA. O objetivo de nossa conversa pedagógica foi reforçar a importância de o professor criar oportunidades para que o aluno construa seus próprios conceitos ao longo de um percurso de aprendizagem. Finalizamos conversando sobre a adoção de metodologias mais ativas, posto que esse é o caminho para a construção de aprendizagens significativas em sala de aula.

A seguir, será apresentada uma síntese das informações coletadas nas sessões *online* individuais de *feedback* com o P3.

A turma do sétimo ano B foi a escolhida pelo P3 para a realização da gravação de suas aulas. Ela é composta por cerca de 35 alunos, porém nem todos são ativos na frequência. Esse professor, assim como a P1, foi recém efetivado na rede, passou pela escola de formação e possui apenas um ano de experiência docente.

Essa primeira aula gravada era de aula de recuperação paralela, na qual ele utilizou o material indicado pela rede. O assunto era infográficos. Durante o encontro, foram trabalhados com o professor os pontos fortes e de aprimoramento da prática. O ponto alto desse encontro foi a revelação de sua preocupação em relação às dificuldades que estava encontrando para planejar e desenvolver suas aulas de acordo com a expectativa da instituição.

[...] **como eu sou novo na rede, eu senti uma dificuldade muito grande, assim, em montar em conseguir formar um conteúdo do zero partindo apenas de uma habilidade** sendo que, pra mim, **a gente tem que se fazer uma sequência didática**.[...] Eu senti uma dificuldade muito grande em idealizar uma sequência didática, baseado ali direto das habilidades, sendo que a gente tem que criar o conteúdo do nada [...] (1º encontro *feedback_P3*)

Esse excerto revela que o P3 enfrentava desafios semelhantes aos das outras professoras. Ele não dominava o conhecimento pedagógico sobre como trabalhar os conteúdos propostos no currículo da rede, por meio de sequências didáticas, com base nas habilidades descritas e necessárias aos alunos para que se tornassem competentes na produção do gênero textual proposto em cada bimestre.

A respeito da dificuldade encontrada na produção de materiais para serem usados nas aulas, o P3 fala de sua experiência anterior na rede estadual, que fornece todo o material didático-pedagógico para ser desenvolvido nas escolas. Sobre isso, deixou clara sua opinião:

[...] **eu vim do Estado... o Estado, ele já tem o conteúdo, inclusive, eu gostava muito, achava muito bom**, e o que que eu fazia? O conteúdo já era ali, então era padrão, todo mundo já dava aquele conteúdo. E a gente só, isso, [adaptava] tinha o Aprender Sempre, Linguagens Novas, conteúdos realmente excelentes. **E o que a gente fazia? A gente adaptava aquele conteúdo de padrão à realidade dos nossos estudantes [...]**(1º encontro *feedback_P3*).

A pesquisa, seleção e adaptação de material didático, ou a utilização em sala de aula de um livro didático adotado pelas instituições são práticas comuns no cotidiano dos docentes. No entanto, a dificuldade enfrentada por esses profissionais reside na produção autoral de atividades. Tais atividades não apenas devem ser autênticas, mas também precisam estar alinhadas ao currículo e seu desenvolvimento contribuir para que os alunos dominem a competência textual.

O currículo dessa rede de ensino apresenta informações relevantes sobre a proposta de ensino da instituição, organização do trabalho e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. Para o segundo bimestre, por exemplo, está previsto o trabalho com um gênero discursivo do campo das práticas de estudo e pesquisa. São propostas 21 habilidades para o eixo "leitura", 10 para o eixo "análise e linguística semiótica", 10 para a "oralidade" e nove para a produção escrita, totalizando 50 habilidades que irão guiar o trabalho didático-pedagógico dos professores de Língua Portuguesa no trabalho com o gênero infográfico.

A dificuldade relatada pelos participantes da pesquisa e aqui especificamente pelo P3 provavelmente não seja apenas do grupo de professores iniciantes, visto que a P1 apresentou a mesma dificuldade, mesmo após 14 anos de formação, além de sua especialidade em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Do mesmo modo, a P2 declarou a mesma dificuldade e atuava nessa rede pelo terceiro ano.

Diante desse quadro, foi possível inferir que para a dificuldade enfrentada por todos os docentes, é possível apontar quatro motivos: (1) o fato de o currículo estar organizado com base em habilidades; (2) a falta de indicação de conteúdos curriculares associados às habilidades; (3) a ausência de um material didático de apoio elaborado conforme as diretrizes curriculares; e (4) a

necessidade de produção ou seleção de materiais didáticos adequados ao currículo (sequências didáticas).

Os professores, na qualidade de responsáveis pela elaboração das sequências didáticas, ou seja, do material didático que permitirá aos alunos desenvolver as habilidades previstas no currículo, devem necessariamente possuir domínio dos conhecimentos do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento dos alunos, bem como competências para desempenhar essa tarefa com segurança e eficácia, independentemente de sua experiência profissional.

Na segunda aula gravada, o assunto principal foi o gênero textual infográfico. Os pontos fortes da prática foram elogiados e um elemento indicado para aprimoramento foi a gestão do tempo didático, também evidenciado nas aulas dos demais participantes. Conversei sobre as estratégias usadas pelo professor e sugeri outras para ajudar seus alunos na aprendizagem da gestão do tempo didático.

Eu tentei primeiramente colocar escrito, sabe? Cinco minutos para a escrita ali do roteiro 15 minutos para tal atividade, só que aí com o andamento da aula não dava para acompanhar direitinho então eu estava fazendo os testes de baixar mesmo o relógio e clicar se for necessário pausar ou acrescentar acho que desse jeito poderia funcionar melhor, **mas eu ainda estou na fase de análise ainda de um melhor método assim, mas foi interessante a pontuação que já era algo que eu tinha notado e nessa aula ficou mais evidente então já é algo que realmente eu tenho que melhorar [...]** (2º encontro_ *feedback*_P3).

A inferência que fiz desse excerto é em relação à forma distinta por meio da qual esse profissional enfrenta e resolve as dificuldades. Além de implementar as sugestões incluídas no relatório de *feedback*, ele experimenta os recursos e estratégias propostas e avalia se os alunos alcançaram os objetivos esperados. É evidente que ele se autoavaliava e buscava aprimorar constantemente sua prática.

[...] **Gostei que você aceitou a outra sugestão do *feedback* anterior.** Isso é importante também nesse processo de mentoria, observar que o professor está colocando, aplicando as sugestões que a gente dá. **Nesse *feedback* aqui, eu procurei colocar menos sugestões e mais reflexões, porque também isso é importante e deixei esse desafio da gente terminar o nosso encontro com o plano de ação prontinho para antecipar, digamos assim, o planejamento da próxima aula [...]** (2º encontro_ *feedback*_P3).

No processo de mentoria, espera-se que os mentorados tenham autonomia para buscar soluções, pois é papel do mentor desafiar os a “pescar seus próprios peixes”, como diz o ditado popular. Outra ação interessante realizada pelo P3 durante o encontro foi procurar antecipar o planejamento de sua próxima aula, elaborando o plano de ação com base nos pontos de aprimoramento indicados no relatório de *feedback*.

O plano de ação auxilia mentores e mentorados no acompanhamento das ações planejadas colaborativamente visando à melhoria da prática docente. Esse recurso é parte integrante do relatório

de *feedback* apresentado aos professores, mas nem sempre foi preenchido ao final do encontro por todos os docentes, e, conseqüentemente, nem sempre foi possível colocá-lo em prática na aula subsequente a ser gravada pelos professores.

No entanto, é importante ressaltar que, mesmo quando não implementado imediatamente, a reflexão e a idealização do plano de ação contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional do docente, possibilitando a exploração de novas formas de planejamento de aula.

No terceiro encontro de *feedback*, elogiei muito o P3 pela metodologia adotada na aplicação da seqüência didática elaborada na formação organizada pela rede para trabalhar o gênero propaganda comercial. Ele optou por organizar a atividade em estações, proporcionando oportunidade aos alunos de participarem do desenvolvimento da proposta colaborativamente. Sua evidente dedicação aos detalhes reflete o cuidado e a atenção necessários ao planejamento de uma aula centrada no aluno.

Eu segmentei, na verdade, [as atividades]. Tinha tudo junto em um formulário só, mas eu achei que seria confuso para eles. Então, eu deixei em primeiro momento eles identificarem pelas características, cores, tipo de propaganda, os anos, para ver se eles conseguiam ter essa noção de separar, de ver a qualidade de imagem, filmagem, fotografia, tipo de slogan, que muda muito (3º encontro_ *feedback_P3*).

Nessa etapa da formação, ficou evidente que o P3 é crítico e não leva para sua sala de aula um material produzido na formação sem antes ter o cuidado de avaliar se atenderá ao perfil de sua turma. Mesmo com a atividade pronta, considerou importante se questionar “de que maneira ela poderia ser desenvolvida”, “que recursos digitais ou não, e que metodologia seria interessante para apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos”.

Apesar da valorização atribuída à sua iniciativa como uma tentativa de alcançar maior engajamento dos alunos, o professor relatou que o resultado do engajamento não foi o esperado por ele. Ou seja, ele não havia conseguido o envolvimento de todos os alunos presentes em sua aula. Independente desse resultado, na mentoria o que se considera importante no processo é essa prática de o P3 reavaliar seu trabalho docente.

P3 adaptou a seqüência didática à realidade da turma, revelando seu comprometimento com o sucesso da aprendizagem dos alunos e com a qualidade do ensino.

O comportamento durante a estação foi meio que o esperado, por ser algo para movimentar, para andar e eles terem que conversar. Isso aí tudo bem. **Mas eu fiquei mais chateado com o engajamento, porque é sempre pouco. Se você dá uma aula tradicional, é chato, eles não querem copiar porque têm preguiça. Se você faz uma leitura compartilhada ou coletiva, eles não prestam atenção porque eles querem conversar. Se você joga uma atividade na metodologia ativa, onde eles têm que participar mais, dois, três participam e outros ficam querendo só bagunçar, tumultuar [...]** (3º encontro_ *feedback_P3*).

Nesse excerto, o P3 revela sua insatisfação com a falta de engajamento de muitos alunos da turma, pois a quantidade que "tumulua" a aula é muito superior à que participa ativamente das atividades. Esse quadro trouxe um sentimento de chateação ao professor, ocasionado pelo comportamento dos alunos diante das atividades propostas.

A aula teve dois momentos. No primeiro, o P3 usou a metodologia ativa para tornar sua aula mais dinâmica e participativa. No entanto, para preencher o tempo restante, ele pediu o registro e a elaboração de respostas para alguns questionamentos sobre o assunto. Houve uma quebra no ritmo da aula, o que refletiu no comportamento dos alunos.

Por isso, após o término de seu relato, conversamos sobre esse momento da aula. Propus alguns questionamentos a respeito da forma como a rotação das estações foi organizada, e sobre a maneira "tradicional" como a aula foi concluída, ou seja, com ele na frente da turma fazendo correções de algumas questões que estavam projetadas no quadro. Foi um diálogo pedagógico muito produtivo, no qual conversamos inclusive sobre outras possibilidades de organização das estações e uso de outros recursos com a finalidade manter os alunos no centro do processo do início ao fim da aula. Propus a ele o seguinte desafio:

[...] se fosse possível voltar no tempo, replanejar e ministrar essa mesma aula novamente, que mudanças você faria na aula para que os momentos (evidências) destacados em verde no texto do *feedback* ocorressem de modo diferente ou mesmo não ocorressem, visando a um melhor aproveitamento por parte dos alunos [...] (3º Encontro *feedback*_Mentora).

Organizei um quadro em que inseri algumas transcrições feitas de sua própria aula registrando o comportamento dos alunos diante da proposta da aula:

Esses estudantes que chamei atenção são sempre os mesmos que estão sempre dispersos nos momentos que deveriam prestar atenção na explicação ou orientação.
Eu acredito que eles não estão adaptados às metodologias ativas sabe... quando a aula é tradicional, a sensação é que eles assimilam mais (3º Encontro *feedback*_Mentora).

Nesse excerto, o comentário do P3 acerca da falta de adaptação dos alunos às metodologias ativas desempenhou um papel crucial no aprofundamento de nossas reflexões sobre o uso de metodologias ativas nas escolas. Durante o encontro, compartilhei com ele minhas inferências sobre seu relato.

Falei da possibilidade de muitos alunos estarem mais habituados a um contexto de aula tradicional, apesar dos esforços da rede em promover uma orientação pedagógica que aponta para o uso de abordagens alternativas, incentivando o uso de práticas pedagógicas inovadoras apoiadas pela adoção de metodologias ativas. Destaquei a importância de considerar que muitos estudantes provêm

de outras redes, dado que sua escola é uma instituição nova na região e que recebeu alunos de diversos bairros adjacentes.

Assim, sua proposta de aula, que exigiu maior participação ativa dos alunos na realização de grande parte das atividades, pode ter causado estranhamento entre eles. Para muitos alunos, é possível que tenha sido a primeira vez que participaram de uma aula organizada por estações, o que pode ter contribuído para a falta de engajamento observada.

No contexto do uso de metodologias ativas na escola, é importante destacar que a implementação de qualquer abordagem pedagógica inovadora demanda dos educadores e dos discentes uma postura e uma atitude distintas durante a realização das atividades: “o fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem” (Valente, 2018, p. 28).

Segundo Valente (2018), o professor desempenha o papel de facilitador e mediador da aprendizagem, enquanto os alunos se tornam mais participativos, autônomos, protagonistas e engajados ao ocuparem o centro do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que esses agentes assumam esse perfil, a proposta de uma aula como a planejada pelo P3 não poderia ocorrer de forma esporádica ou apenas nas aulas de Língua Portuguesa; portanto, o uso de práticas ativas deve estar previsto no Projeto Pedagógico de todas as instituições de ensino. Dessa forma, seria possível desenvolver uma cultura de aprendizagem diferente nos ambientes escolares. Atividades organizadas por estações tornaram-se parte da rotina dos alunos.

Enfim, cuidei para que o professor também chegasse à conclusão de que sua tentativa de envolver seus alunos na aula não foi em vão, pois trouxe valiosos elementos para a análise da prática planejada. Além de reavaliar a mesma aula, foi possível tecer considerações sobre a viabilidade de incorporar modificações na organização das estações e de integrar recursos digitais capazes de dinamizar e envolver um maior número de alunos na realização de todas as atividades previstas na sequência didática.

No quarto encontro de *feedback*, o P3 relatou que o trabalho com sua turma se tornou mais difícil e que o número de alunos que realizavam as atividades era cada vez menor. Ele descreveu o perfil dos alunos da seguinte maneira:

Só que está bem complexo porque eles [os alunos], como eu falei, são 97%. A gente tem, se não me engano, são 32 [alunos] ativos atualmente e são três estudantes que eu nunca precisei chamar atenção. Desde o começo, somente três. Os demais é sempre a mesma rotina. Entra, sai da porta, senta, tira a mochila das costas, pega o caderno, copia a pauta, começa a copiar, para de conversar, guarda o celular, sabe? [...] Questão de desinteresse está bem complicado mesmo (4º encontro_ *feedback*_P3).

Segundo P3, essa turma estava apresentando o mesmo tipo de comportamento com todos os professores e os alunos estavam sendo orientados e acompanhados pela equipe gestora da escola. Algumas intervenções já haviam sido feitas para conter a indisciplina e a falta de respeito para com os professores.

Ao assistir o vídeo dessa quarta aula, como mentora cheguei a ficar um pouco frustrada, porque foi muito diferente da aula anterior: a prática desenvolvida nos 50 minutos foi uma aula centralizada na figura do professor e seu ponto alto foi o registro do texto exposto no quadro.

No encontro, ouvindo o relato do professor, compreendi o porquê daquele tipo de aula bem como o fato de que não tinha sido a sua primeira opção planejar a aula usando a metodologia tradicional. O problema, segundo o P3, é que ele não recebeu da escola as cópias da atividade, o que comprometeu o desenvolvimento da aula.

Eu tentei imprimir, só que tinha que ter mandado antes. Teve a questão do feriado, ainda não tinha totalmente definido as aulas, como seria a sequência. Eu tentei, até levei uma cópia e pedi para tirar a cópia. Mesmo preto e branco, acho que daria para entender, mas não foi possível. Tem aquele quesito de mandar uma semana antes. Então, eu tive que adaptar dessa forma mesmo. Mas eu pretendo ainda imprimir e levar para eles (4º encontro_*feedback_P3*).

Conversamos um pouco a respeito de como teria sido sua aula se tivesse recibo o material para aplicar a sequência didática, conforme seu planejamento.

A primeira opção seria trabalhar em uma roda de conversa, levantando, usando como disparador as regras, para eles exporem as opiniões deles, mas, como falei, tem essa dificuldade da turma agora. Antigamente, acho que até daria certo (4º encontro_*feedback_P3*).

O professor demonstrava insegurança, não tendo muita certeza se da forma como havia planejado sua aula para explorar os eixos leitura e oralidade com a turma daria certo. Mesmo procurando incentivá-lo, dizendo que sua opção de aula poderia conquistar o engajamento e a participação dos alunos, uma vez que o tema lhes seria interessante, o P3 nesse encontro demonstrou bastante desmotivação: “Mas agora está bem complicado!”

Por isso, assumi meu papel de motivadora e busquei lembrá-lo de todo o trabalho colaborativo que realizamos, de toda a conversa que tivemos via *WhatsApp* para escolhermos os textos dessa sequência que trata sobre o gênero regulamento, e dos objetivos que pretendíamos atingir com o material produzido, destacando, enfim, que ele fez sua parte no processo.

A inferência que pude fazer dessa dificuldade é que faltou apoio para que o professor recebesse a cópia do material elaborado para a aula e que a falta desse material representou um entrave na realização de seu trabalho pedagógico.

É possível inferir que o nível de colaboração, nesse contexto, foi baixo, aquém do esperado com o professor iniciante, como é o caso do P3. Em um contexto de trabalho colaborativo, a possibilidade desse entrave não ter acontecido é quase certo:

[...] numa colaboração, sublinha-se que o professor pode contar com colegas para discutir aspectos que o preocupam, preparar e refletir sobre as suas aulas, organizar tarefas em conjunto. Assim, uma colaboração ajuda o professor a reduzir o sentimento de impotência que tantas vezes sente; a própria partilha de ideias e experiências contribui para não se sinta isolado como não raro acontece [...] (Martinho, 2018, p. 2).

Sabendo que o professor teria aula com a turma que estava recebendo acompanhamento, era fundamental que ele recebesse o material. Os professores dependem do apoio de seus pares, da família, da equipe gestora e da equipe administrativa da escola para que suas ações educativas atinjam seus objetivos. Eles não podem sentir-se sozinhos dentro de suas salas de aula. Ao final do encontro, a percepção que tive é que ele estava se sentindo um pouco melhor. Quando perguntei a ele se os *feedbacks* o estavam ajudando, ele demonstrou um pouco mais de entusiasmo na sua voz:

[...] todos os levantamentos que a professora fala, eu procuro refletir e melhorar da minha forma. Então, sempre está agregando. Eu acredito que eu sou um professor muito melhor do que quando eu comecei. Tá agregando sim (4º encontro *feedback_P3*).

Entre o quarto e o último encontro da formação, transcorreu um tempo longo, dificultando o acompanhamento do desenvolvimento de toda a sequência didática organizada para ser aplicada no último bimestre.

A cada encontro, foi possível observar a preocupação do P3 com o perfil de sua turma: ele é um profissional que demonstrou autonomia para ir em busca de soluções para os problemas que encontrava para realizar seu trabalho com essa turma. Sempre procurava trazer propostas inovadoras para serem desenvolvidas durante a sua aula e nesta quinta aula, ele investiu numa característica de sua turma que é gostar de participar de competições.

Quando perguntado a respeito dos pontos fortes de sua aula, o P3 disse:

Como a turma é competitiva, presumi que levariam a proposta como uma competição, então houve maior engajamento, cobrança e encorajamento dentre e entre os estudantes e grupos (5º encontro *feedback_P3*).

Era uma proposta de trabalho em grupo. A aula começou com uma explicação sobre os critérios da avaliação: organização, execução, harmonia, desempenho e produtividade. Na sequência, o P3 projetou o quadro com a divisão de papéis dos membros do grupo: redator, editor, relações públicas, criação e desenvolvimento, e gerente geral.

A opção por esse tipo de aula mais dinâmica visava à conquista de um maior engajamento dos alunos:

Foi uma tentativa de identificar as maiores dificuldades nos grupos, delegar funções e responsabilidades individuais e coletivas para que de forma autônoma os estudantes resolvessem os problemas e chegassem às melhores conclusões que favorecessem o grupo (5º encontro *_feedback_P3*).

Nessa aula, mais uma vez o P3 investiu no uso de metodologias ativas, trazendo uma atividade com elementos de gamificação. Nas evidências recolhidas durante a observação da aula, percebi uma quebra no ritmo desta no momento da transição entre uma atividade e outra. Conversamos sobre isso e, pelo relato do professor, nossa conclusão foi de que isso não impediu que os objetivos da aula fossem alcançados.

Sim! Gostei bastante do resultado, foi o melhor engajamento da turma no ano! Mesmo parecendo uma proposta vaga, o resultado previsto foi alcançado. (Divisão de tarefas, autogestão, participação, etc.) (5º encontro *_feedback_P3*).

Foram sim! O trabalho em grupo fluiu com menores interrupções, menos intervenção docente e maior responsabilidade por parte dos discentes (5º encontro *_feedback_P3*).

O destaque na análise deste último encontro é que o P3 é um profissional iniciante que traz consigo uma característica muito marcante: ele é determinado, enfrentou os desafios com bastante empenho e desenvolveu ações em seu contexto de atuação. Embora não tenha solucionado todos os problemas encontrados na relação e na aprendizagem de seus alunos, ele não deixou de investir em práticas inovadoras e encerrou esse último ciclo de formação considerando sua prática exitosa: “Gostei bastante do resultado, foi o melhor engajamento da turma no ano!” (5º encontro *_feedback_p3*).

A seguir, analisei as contribuições que o processo de mentoria trouxe ao desenvolvimento profissional de cada um dos professores.

4.2 Contribuições da mentoria para o desenvolvimento profissional e aprendizagem do professor

As evidências levantadas ao longo do processo formativo me permitiram inferir que a mentoria, como estratégia de formação continuada, trouxe contribuições aos participantes/colaboradores da pesquisa. As contribuições significativas puderam ser observadas a partir da terceira aula gravada e enviada pelos professores para a mentoria.

Nesse sentido, atuar na sala de aula como professor, observador da própria prática, tornando-a objeto de análise, possibilitou aos professores atuarem como investigadoras. Nesse movimento, aprenderam a interpretar as evidências coletadas e os resultados alcançados com o apoio da mentoria. Posso afirmar que esse foi o primeiro aprendizado.

A mentoria permite ao professor refletir e aprimorar seu trabalho a partir da observação e reflexão sobre sua própria práxis. Em outras palavras: "É importante que o professor reflita sobre a própria prática educativa, buscando constantemente aprimorar suas estratégias e métodos de ensino" (Freire, 1996, p. 45). Ao fazer esse movimento, o professor tem a oportunidade de retomar antes de seguir em frente.

No terceiro encontro de *feedback*, foi possível evidenciar contribuições da mentoria à prática da P1. Ela iniciou a aula registrando e fazendo a leitura da pauta da aula para os alunos. Em seguida, os alunos fizeram o registro no caderno. No entanto, evidências mostraram que a pauta não foi cumprida integralmente pelos alunos. Diante disso, foi proposto à P1 que pensasse em uma forma de reorganizar a pauta da aula de modo que todo conteúdo previsto pudesse se ajustar ao tempo didático disponível e ao que poderia ser proposto, por exemplo, como tarefa.

Ela fez essa reorganização e indicou o tempo para o desenvolvimento de cada atividade proposta na pauta da aula. Foi uma forma que encontrei para que percebesse que tudo o que estava proposto na pauta da terceira aula poderia ter sido desenvolvido; entretanto, era necessária uma alteração na ordem das atividades propostas e um ajuste no tempo destinado à realização de cada uma das atividades.

Ao final, comparamos a minha proposta de roteiro e a nova proposta elaborada por ela, e o resultado foi que havia pouca diferença no planejamento. A professora conseguiu perceber que existiam outras possibilidades de organização para a mesma aula, sendo possível contemplar tudo que havia planejado. Em seu relato, revelou o que havia aprendido com o terceiro ciclo formativo, ficando claras as contribuições da mentoria até aquele momento da pesquisa-formação:

Acho que foi mil, né. Óh, não é "rasgação de seda" não, mas **eu, como os outros professores, você tem visto, a gente tem falado, é verdade, aprendido muito com você.** Óh, essa questão que nem ver só reorganizar dessa forma que você fez, eu vi agora, **olha só, a mesma aula, ela, só mudar algumas coisinhas de lugar,** como pode fazer a minha aula ficar muito melhor, né, porque às vezes na hora que você fala assim, olha, o que você pode fazer melhor. Aí eu fico assim, eu não sei o que eu posso fazer pra melhorar, eu já fiz o meu melhor, sabe, fiz o que eu achava melhor, entendeu? Não conseguia ver outra forma de fazer aquilo, porque se eu tivesse visto uma forma melhor, eu teria feito uma forma melhor, porque eu, pelo menos, penso e faço sempre o melhor que eu posso. **Então, na hora que você me traz, eu falo, poxa, é verdade, ainda mais que eu trabalhei dois textos, eu podia ter feito um texto, uma atividade, um texto, uma atividade, poderia ter usado aí, a ideia que você trouxe da entrevista com os pais, poderia ter enriquecido mais ainda essa aula** (3º encontro_P1).

Na quarta aula da P1, ficou evidente que as questões reflexivas propostas no encontro anterior sobre o uso de uma dinâmica aplicada por ela todo início da aula – até aquele momento sem vínculo direto com o conteúdo trabalhado na aula – contribuíram para que a docente atribuísse maior significado àquela prática. Minha intervenção no processo reflexivo havia resultado na adequação e ampliação dos objetivos para a dinâmica, vista agora como uma estratégia de ensino.

Nessa quarta aula, o uso da dinâmica tinha como objetivo que o aluno aprendesse a ortografia e ampliasse o vocabulário relacionado ao gênero textual trabalhado no bimestre (narrativas de aventura). Não era mais uma atividade empregada para passar o tempo enquanto os alunos realizavam o registro da pauta. Havia uma intenção pedagógica e sua aplicação colaboraria com a produção escrita do bimestre.

Então, a princípio, eu comecei a fazer a dinâmica pensando em aumentar o vocabulário dos alunos. Então, palavras diferentes para eles aumentarem o vocabulário. E algumas palavras que são mais difíceis de escrever para eles aprenderem como escreve. Isso. Então, eram esses dois objetivos. Eu trabalhava nessas duas coisas. **Agora, além desses dois, eu tento trazer também... Depois dessas perguntas que eu refleti e tudo, eu comecei a trazer as palavras difíceis que eles não conhecem e que também fazem parte do gênero.** Por exemplo, bombordo. Eu trouxe. Então, foi bem legal! Vocês sabem o que significa? Então, olha lá, **vocês podem usar essa palavra na narrativa.** (4º encontro_P1).

A quarta aula da P2 foi realizada com uma turma mista da EJA. A professora fez a introdução da sequência didática sobre o conto de enigma, que elaboramos colaborativamente.

Em seguida, você disponibilizou o material impresso para os alunos, propôs a realização das atividades previstas na sequência didática, projetou a sequência no quadro, fez a explicação da proposta de atividades. **A atividade um era para partir da capa do livro O Rapto do Garoto de Ouro, que é aquela sequência que nós estávamos fazendo juntas** (Mentora_4º_encontro_P2).

Para a produção dessa sequência didática, conversávamos pelo grupo do *WhatsApp*, nomeado de “Mentoria”, muitas vezes à noite e outras vezes nos finais de semana. No *drive* do *Google* foi criado um documento compartilhado no qual inserimos textos e elaboramos atividades que contemplavam os quatro eixos de linguagem: oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e escrita. Meu papel era apoiá-la na seleção de materiais e na elaboração das atividades, bem como comentar e validar a sequência. Nessa quarta aula, a P2 conseguiu desenvolver as quatro práticas de linguagem e manteve os alunos focados e engajados na realização das atividades. Foi uma aula sem indicação de pontos de aprimoramento no relatório de *feedback* e produtiva do início ao fim; entretanto, a professora indicou como ponto de melhoramento em sua aula a gestão do tempo.

Então, eu não esperava [um *feedback* sem pontos de aprimoramento], **eu esperava que realmente tivesse alguma coisa ali que fosse falado ... Você ainda precisa melhorar aqui.** Fiquei muito feliz, mas, assim, enquanto professora, **acho que preciso ainda, talvez, me organizar um pouquinho com o tempo** (4º encontro_P2).

Considereei muito interessante que, independentemente da minha visão e do *feedback* apresentado, na percepção da professora, o critério gestão do tempo didático ainda precisava de

aprimoramento. A gestão do tempo didático realmente não foi plenamente dominada pelas professoras (P1 e P2), porém é preciso considerar todas as variantes que estão diretamente ligadas a esse elemento da gestão da sala de aula.

A questão do tempo sempre foi crucial na escola. Quando o desempenho dos alunos não é satisfatório [...] A quantidade de tempo pode, portanto, ser considerada como um componente imprescindível, mas insuficiente do aprendizado. De fato, a complementaridade da quantidade e da qualidade é essencial para obter sucesso. [...] podem ser feitas quatro distinções: o tempo disponível, o tempo atribuído, o tempo de envolvimento e o tempo de aprendizado escolar (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014, p.155).

Conforme Archer e Hughes (2011 *apud* Gauthier, Bissonnette e Richard, 2014), os professores frequentemente não utilizam todo o tempo disponível para desenvolver seus planos de aula devido a interferências como medidas disciplinares, transições entre atividades e imprevistos. É observado que os alunos conseguem se manter ativamente envolvidos por menos da metade do tempo destinado ao ensino. Os autores argumentam que conquistar o envolvimento da turma é fundamental para ampliar o tempo de envolvimento e, por conseguinte, melhorar seu aprendizado, conceituado como tempo de aprendizado escolar.

Nos encontros individuais de *feedback*, quando a gestão do tempo se tornava o tema da conversa, a orientação às professoras era que pensassem em estratégias de ensino para aumentar a duração do tempo de aprendizado, ou seja, para tornar o aluno o centro do processo de aprendizagem e envolvido ativamente nas atividades propostas. As intervenções e sugestões seguiam, nessa direção, para ajudar as professoras na busca de solução para a dificuldade.

Os autores citados sugerem várias estratégias e algumas delas foram empregadas na elaboração das sequências didáticas, como, por exemplo, ajustar o conteúdo ensinado ao currículo e à necessidade de aprendizagem dos alunos. O objetivo era elaborar atividades adequadas ao nível de dificuldade do conteúdo e aos conhecimentos prévios dos alunos; assim, a organização da sequência estabeleceu uma rotina de etapas e procedimentos cumpridos ao longo da aula, como sugerido pelos autores.

Na sequência, os excertos que emergiram das conversas durante os encontros de *feedback* serão analisados a partir da percepção da mentora. Sendo assim, para compor este quadro de análise, foram criadas duas categorias: (a) ações e intervenções da mentora durante o encontro individual de *feedback*; e (b) contribuições da mentoria para o desenvolvimento profissional e aprendizagem do professor.

Nesta seção, optei por analisar essas categorias de maneira integrada, pois existe uma relação intrínseca entre elas. Durante a descrição e narrativa das ações e intervenções, busquei destacar as contribuições das diferentes intervenções para a prática pedagógica dos professores.

4.3 Ações de intervenção da mentora e contribuições da mentoria para o desenvolvimento profissional e aprendizagem do professor na percepção da mentora

Durante toda a formação, busquei valorizar tudo o que na prática dos professores revelasse sua preocupação no atendimento aos critérios da rubrica, ao currículo da rede e, sobretudo, à aprendizagem dos alunos. Meu foco não era resolver os problemas e dificuldades observados nas aulas ou relatados pelos professores. Meu papel no processo de mentoria era contribuir para o processo reflexivo dos professores, ajudando-os a identificar o que já fazem bem e que beneficia a aprendizagem dos alunos, bem como o que ocorreu durante a aula e não favoreceu o desenvolvimento do ensino.

Desde a primeira aula gravada, P2 e P3 demonstraram diversos pontos fortes em relação à gestão da sala de aula, tais como o uso da pauta, a definição clara dos objetivos, a comunicação eficaz com os alunos, o estabelecimento de um vínculo afetivo, o alinhamento do ensino com o currículo, entre outros aspectos positivos. No entanto, foi necessário realizar algumas intervenções para que pudessem refletir sobre os pontos que necessitavam de aprimoramento.

No primeiro encontro de *feedback* com esses professores iniciantes, foi sugerido que refletissem sobre a importância de permitir que os alunos assumissem um papel de protagonistas nas aulas e na elaboração de um planejamento que não centralizasse exclusivamente no professor a condução do trabalho pedagógico com o conteúdo. Assim, nos relatórios de *feedback*, compartilhei sugestões de recursos e materiais que produzi sobre sequência didática, juntamente com exemplos de atividades. Também incluí questionamentos relacionados à prática observada.

Desde o primeiro encontro com cada um dos professores, incluindo a P1, uma estratégia que destaco como fundamental para o aprimoramento da prática pedagógica foi a promoção de conversas abertas e francas sem adotar uma postura de superioridade profissional. Essa abordagem visou criar um ambiente seguro para os professores, ressaltando a importância da reflexão sobre sua própria prática e do questionamento baseado em evidências como ferramentas essenciais para o desenvolvimento profissional.

Como meu papel aqui é de ajudá-la a refletir sobre sua prática, vou propor uma reflexão sobre a escolha do texto feita para leitura inicial. Veja, não se trata de uma crítica, mas de uma proposta de reflexão [...] (Mentora_2º encontro_P2).

Para o P3, no segundo encontro de *feedback* perguntei se estava fazendo, como recomendado, uma das ações mais importantes dentro do processo de mentoria: assistir à própria aula gravada e realizar a sua autorreflexão.

Você assiste a sua aula e depois você faz aquele processo da autorreflexão do formulário? Você tem conseguido fazer desta forma? (Mentora_2º encontro_P3).

Tenho. Tenho. Essa mesmo foi, como foi dia dois, eu já não lembrava alguns pontos. Então, eu tive que rever. A aula para lembrar os momentos. Aí eu fui acompanhando junto com o relatório, com o feedback. (2º encontro_feedaback_P3)

Essa dinâmica, fundamentada na técnica da autoscopia (Sadalla; Larocca, 2004), contribuiu para que os professores aprendessem a refletir sobre sua própria prática, identificando tanto os pontos fortes quanto as áreas passíveis de aprimoramento. Tal exercício revelou-se fundamental não apenas para o aprimoramento da prática pedagógica de cada docente, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O uso da autoscopia e dos recursos digitais, principalmente na gravação das aulas e na mediação das interações, são elementos incorporados no processo de mentoria desta formação. Eles emergem como alternativas para encurtar as distâncias entre mentores e mentorados, driblar a ausência de tempo no atendimento para um grupo maior de mentorados, evitar traslados e gastos com transporte dos dois agentes do processo e superar a falta de espaço físico que atenda às diferentes necessidades. Por último, mas não menos importante, facilitam a retomada da aula para a coleta de evidências, que serão a base do processo autorreflexivo.

A opção pela mentoria totalmente a distância nesta pesquisa-formação se distingue dos modelos adotados no Chile e na República Dominicana. Nas últimas avaliações desses programas, foram identificados limites e desafios a serem superados para que todos os professores desses países fossem contemplados com o apoio de um mentor. Uma das soluções consideradas foi a possibilidade de parte ou totalidade do acompanhamento passar a ser realizado com maior apoio das tecnologias digitais. Isso se deve principalmente à distância a ser percorrida para chegar às escolas e à insuficiência de mentores para atender ao número de professores novatos que assumiam aulas nas escolas anualmente.

Pela avaliação que faço da experiência e pela avaliação feita pelos professores/colaboradores, seria interessante que a mentoria pudesse ser desenvolvida no modelo híbrido. Uma alternativa já testada se refere a um dos programas desenvolvidos pela UFSCar, o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), durante a pandemia da covid-19, que utilizou como recursos de apoio vídeo e áudio, e *WhatsApp* (Reali *et al.*, 2023).

Uma das contribuições que trouxe maior impacto no aprimoramento das práticas pedagógicas e no crescimento profissional, tanto na minha percepção quanto na percepção dos mentorados, refere-se à aprendizagem do conhecimento pedagógico do conteúdo. Especificamente, o aprendizado construído sobre a criação de sequências didáticas revelou-se como um dos maiores ganhos desse processo formativo.

Durante os encontros individuais e coletivos com os professores colaboradores, emergiu uma preocupação comum manifestada em relação à aquisição de habilidades na elaboração e implementação de sequências didáticas. Essa preocupação revelou-se, inquestionavelmente, como um desafio e uma necessidade formativa compartilhada entre os participantes.

Por isso que eu coloquei também, como você estava falando no início. As três dificuldades minhas são justamente a sequência didática, a questão da linguística e semiótica e a outra que eu esqueci agora. Mas, justamente por conta disso, quando nessa parte da linguística e semiótica, eu fico travada, porque eu fico com medo de estar fazendo errado (3º encontro_*feedback_P2*).

Eu senti uma dificuldade muito grande em idealizar uma sequência didática, né, baseado ali direto das habilidades, sendo que a gente tem que criar o conteúdo do nada. (1º encontro_*feedback_P3*)

Além de aprender a elaborar sequências didáticas, havia uma necessidade de aprender a elaborar atividades de análise linguística e semiótica dos recursos linguísticos presentes nos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula. Estas foram necessidades formativas trabalhadas por meio de orientações, compartilhamento de atividades, troca de experiências, encontros formativos e ações colaborativas entre mentora e mentorados, e entre os mentorados para facilitar a elaboração das sequências didáticas

Na rede na qual atuam os participantes da pesquisa e eu, os professores são orientados a adotarem a sequência didática como modalidade organizativa para o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo de Língua Portuguesa. O modelo adotado é uma adaptação do modelo de Schneuwly e Dolz (2004), proposta para a realidade das escolas brasileiras por Terezinha Costa-Hubes (2009).

No segundo bimestre de 2023, a rede de ensino onde atuamos fez um investimento no trabalho colaborativo como estratégia de formação para atender às necessidades formativas apresentadas pelos professores e a necessidade que temos de produção de material didático adequado à proposta curricular. Foram três encontros, às terças-feiras, ocorridos no Horário de Trabalho Coletivo (HTC). Participaram dessa formação apenas professores interessados em trabalhar colaborativamente com outros professores de Língua Portuguesa. Foram formadas equipes de professores entre aqueles docentes que atuavam nas mesmas turmas do segmento dos anos finais do Ensino Fundamental. Dessas equipes, participaram professores novatos e experientes da área de Língua Portuguesa e o objetivo era a produção de sequências didáticas para alunos do 6.º ao 9.º ano, que seriam desenvolvidas em nossas aulas no terceiro bimestre.

Percebendo a oportunidade de estarmos juntos, presencialmente, em Horário de Trabalho Coletivo (HTC), estimei os professores a participarem desses encontros. Essa experiência de

colaboração presencial, embora não tenha sido inicialmente contemplada no escopo do projeto de pesquisa-formação, proporcionou ao grupo de docentes aquisição de novos conhecimentos ao grupo de docentes.

Durante os encontros, os iniciantes depararam-se com desafios na elaboração das sequências didáticas e surgiu uma série de dúvidas sobre como contemplar, nas atividades, todas as habilidades previstas no currículo e como trabalhá-las dentro do curto tempo didático disponível. Essas questões foram posteriormente objeto de discussão pelo grupo participante da pesquisa durante os encontros *online*.

Essa primeira experiência de trabalho colaborativo contribuiu significativamente para a aquisição de novos conhecimentos no que tange à elaboração de atividades direcionadas aos alunos, visando ao desenvolvimento das habilidades delineadas no currículo.

No final do terceiro bimestre, os professores colaboradores e eu começamos a elaborar em conjunto a sequência de atividades que seriam aplicadas no quarto bimestre. Isso estimulou a troca de materiais e a criação de documentos colaborativos, permitindo que cada professor contribuísse na elaboração das sequências.

Como já apontado anteriormente, o P3 é bastante proativo. Ele abriu o documento colaborativo, incluiu nele algumas habilidades a serem desenvolvidas com base nas atividades que elaboraríamos e compartilhou-o por e-mail com todos do grupo. Assim, no relato a seguir, fica claro que o trabalho colaborativo realizado fora da escola e entre os participantes do grupo de colaboradores foi essencial para a melhoria das habilidades e a construção de novos conhecimentos. Esse professor revelou, em seu quarto encontro de *feedback*, de que modo as minhas intervenções e todo o acompanhamento realizado até aquele momento haviam contribuído com a sua aprendizagem a respeito da elaboração de sequências didáticas:

Hoje eu já pego algumas habilidades, eu dou uma lida lá no que eu preciso passar, né? O que a gente tem que passar naquele bimestre. E eu vou visualizando as atividades, vou conseguindo linkar as habilidades com muito mais facilidade antigamente. Então, agregou bastante, sim. Pelo menos eu tenho essa sensação. Eu demorava muito mais pra conseguir interligar a habilidade, a atividade, a proposta da aula, uma sequência com a turma. E agora eu já faço isso bem mais rápido (4º encontro_formativo_P3).

No processo de elaboração das sequências didáticas, meu papel foi de mediadora e leitora crítica das sequências, com o objetivo de permitir aos professores espaço para criação de atividades originais ou adaptadas que atendessem às necessidades de aprendizagem de suas turmas, sempre buscando corrigir as falhas identificadas no primeiro trabalho colaborativo realizado presencialmente na formação externa.

Na terceira aula gravada, a P1 utilizou a sequência didática produzida colaborativamente com outros professores de Língua Portuguesa e validadas pela rede de ensino. Um dos pontos fortes dessa

aula foi justamente o uso desse material que favoreceu o desenvolvimento da prática da oralidade realizada na parte inicial da aula. O conteúdo para introdução do assunto do terceiro bimestre, narrativas de aventura, foi organizado em *slides* e projetado aos alunos.

Antes de encerrar o terceiro encontro de *feedback*, a P1 revelou que percebia uma evolução em sua aula e ressaltou a segurança que o acompanhamento estava trazendo para ela. Essa sensação de segurança é fundamental para que os professores possam tomar decisões com confiança. No caso da P1, é possível inferir que contar com a parceria de uma professora experiente contribuiu para gerar esse sentimento nela.

Olha, o que eu vi foi assim, eu acho que da primeira aula para a terceira aula gravada, teve uma grande evolução e isso é dado claro. A **segurança** que vai transmitindo, o auxílio que você vai dando, a secretaria dando, todo esse suporte atrás do professor, acaba dando uma segurança maior para a gente em sala de aula para fazer um serviço melhor (3º encontro_*feedback*_P1).

A conclusão do terceiro ciclo de formação pela P2 foi altamente positiva, destacando-se a significativa contribuição do *feedback* recebido. Isso se deve ao fato de que a P2 acolheu bem todas as orientações e sugestões compartilhadas ao longo dos encontros, evidenciando não apenas sua postura receptiva, mas também um profundo engajamento com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Ficou clara a sua opinião a respeito do acompanhamento:

Acrescentou bastante, vou procurar colocar em prática as coisas que você me orientou. E vamos lá! **Tá sendo muito válido**. Tá, tá valendo a pena sim, **tô gostando bastante**[do acompanhamento] (3º encontro_*feedback*_P2).

No terceiro encontro de *feedback*, o P3 refletiu sobre a organização das atividades em estações e a conversa pedagógica realizada com base no material que compartilhei durante o encontro. Ele concluiu que as sugestões de aprimoramento da prática trariam contribuições à aprendizagem dos alunos.

Eu não tinha pensado nessa forma de usar a estação, várias atividades diferentes. Na verdade, até cogitei, mas eu preferi deixar o mais simples para ver o primeiro resultado. A questão de ter colocado o conteúdo no final do Conar numa estação seria muito boa. **Ficaria diferente e aí deixaria tudo na autonomia deles, né?** É melhor, eu não pensei nisso. Foi uma boa ideia (3º encontro_*feedback*_P3).

Desta forma, é possível aprofundar a análise trazendo à tona as minhas percepções como mentora sobre as vivências, interações e colaborações ocorridas durante a pesquisa-formação. Durante a etapa de observação da quarta aula, foram levantadas evidências, que foram apresentadas à P1 no encontro de *feedback*, iniciando os questionamentos e reflexões sobre possibilidades de ajuste do tempo didático ao conteúdo proposto para a aula:

E eles tinham que copiar [a pauta]. Aí que eu venho de novo perguntar a respeito do **tempo didático**, por exemplo, sete minutos para eles lerem o texto, para eles compreenderem o que era para fazer, e para registrar essa produção, **será que era suficiente?**" (Mentora_4º encontro_feedback_P1)

Então, mas aí pensando no tempo didático, eu acho que não tinha tempo ali para eles copiarem todas as questões. Tinha? Teve tempo suficiente? Você acha que teve tempo suficiente? (Mentora_4º encontro_feedback_P1).

Os trechos destacados evidenciam uma das práticas de intervenção frequentemente adotadas durante o processo de mentoria de professores, principalmente nos encontros individuais de *feedback*: a utilização de questionamentos. Essa estratégia se mostrou eficaz para incentivar os professores a realizarem uma análise crítica de sua própria prática, identificando áreas que podem ser aprimoradas. Essa ação está intimamente relacionada ao tema discutido na categoria "Ações da mentora durante o encontro individual de *feedback*".

O ato de questionar os mentores com base em evidências de sua prática desencadeia um processo reflexivo que resulta no reposicionamento do professor diante dos aspectos a serem melhorados em sua prática. Esse processo, por sua vez, motiva-os a buscarem soluções para as dificuldades encontradas, impulsionando, assim, seu desenvolvimento profissional.

Meu papel na formação incluía, igualmente, o propósito de oferecer apoio emocional aos professores, visando mitigar eventuais sentimentos de frustração ou descontentamento no exercício de suas atividades profissionais. Era preciso tranquilizá-los e passar segurança, a fim de que pudessem compreender que somos todos profissionais em contínua formação.

[...] a questão da gestão do tempo é um eterno aprendizado mesmo, porque tudo vai depender também do conteúdo que a gente estiver abordando, da forma como a gente estiver abordando e do perfil dos alunos (Mentora_4º encontro_P2).

É interessante pontuar que, a partir do quarto encontro de *feedback*, a forma de condução foi alterada. O ponto de partida dos encontros anteriores era o formulário autorreflexivo que os professores respondiam, tendo como foco principal os critérios da rubrica.

Para esse quarto encontro, foi eliminado o formulário, mas a proposta de autorreflexão das professoras foi realizada a partir da leitura do relatório de *feedback*, cujo conteúdo trazia as evidências, os questionamentos e as observações da mentora.

A P2, em seu relato, deixou evidente sua percepção em relação aos conhecimentos que vinha construindo com o acompanhamento oferecido na mentoria. Pude inferir que as intervenções feitas durante os encontros anteriores, a parceria estabelecida entre nós e os *feedbacks* apresentados sobre os recortes de sua prática contribuíram também para motivá-la.

Então, eu fico mais tranquila quanto a isso. Muito **feliz pelos pontos positivos** que você colocou e que **me deixam ainda mais motivada e feliz de ter participado da mentoria. Fiquei muito feliz mesmo.** [...] (4º encontro_P2).

No quarto encontro de *feedback* com a P1, fiz a proposta de replanejamento da mesma aula. A proposta era pensar na possibilidade de ministrar novamente a mesma aula. Dessa forma, com base nas evidências coletadas durante a observação, refletir sobre o que poderia ser feito para conquistar maior engajamento dos alunos:

Replanejamento da aula. Aí eu coloquei aqui, se fosse possível a gente, então, imaginar, se a gente pudesse voltar no tempo e administrar essa mesma aula, com base nessas evidências que foram levantadas e que a gente conversou aqui, como é que a gente poderia evitar esses momentos aqui, [destacados em] verdinho, que eu coloquei [no relatório], que foram todos desgastantes para você. O que teria que ser feito, por exemplo, para conseguir um maior engajamento desses alunos, ou para que eles não tivessem tido tempo de se levantar, de ficar conversando? (Mentora_4º encontro_*feedback*_P1).

Até o terceiro encontro de *feedback*, foi sugerido à P1 que planejasse sua próxima aula com o intuito de aprimorar os aspectos identificados na aula anterior. Essa sugestão envolvia considerar a inclusão de novos recursos, metodologias ou estratégias que pudessem enriquecer sua prática pedagógica. No quarto encontro, propus uma ação diferente à professora: o replanejamento da mesma aula, como se fosse possível retroceder no tempo e ministrá-la novamente. Essa proposta visava estimular a reflexão sobre possíveis mudanças a serem implementadas, mantendo o conteúdo originalmente planejado para a aula.

Se eu fosse replanear agora, depois de conversar com você, eu faria assim, primeiro eu ia trabalhar a palavra do dia, tudo que eu faço do jeito que eu faço, até o ditado, até a chamada, depois da chamada, vamos trabalhar biografia. Eu ia falar a biografia, e aí eu já ia pedir para eles fazerem a biografia, já ia direto para essa atividade da biografia, e aí eu já ia conversando com eles, aí você falou também de trazer essa questão de dizer é primeira pessoa, terceira pessoa, explicar, depois eu ia para sinopse. Então eu não ia de um texto para outro texto e já fazer perguntas comparando os textos, eu faria a biografia, atividade da biografia, sinopse, aí atividades comparativas, e depois a questão lá deles terminarem um finalzinho, tipo assim, qual finalzinho você acha que caberia nisso aqui, né? **Eu mudaria assim, mudaria a ordem das coisas, tentaria não fugir do tema, não entrar em assuntos que não foram planejados, e acho que é isso, se eu pudesse replanear a aula e dar novamente depois dessa conversa, eu faria isso, faria diferente.**” (4º encontro_*feedback*_P1).

O relato fornecido pela P1 evidencia de que maneira as interações, os diálogos e a orientação ocorridos durante a mentoria contribuem para incitar, no docente, a prática reflexiva sobre a sua própria atuação. Esse processo representa um movimento propício para a identificação de soluções diante dos desafios encontrados durante a condução das aulas. Ao término do encontro, apresentei uma proposição de reorganização do roteiro da aula da P1, para que, ao fazer uma comparação,

percebesse que os replanejamentos não apresentavam divergências substanciais ou diferenças significativas.

Ó, essa questão que nem ver dessa forma que você fez, **eu vi agora**, olha só, a mesma aula, só reorganizar ela, só mudar algumas coisinhas de lugar, como pode fazer a minha aula ficar muito melhor, né, porque às vezes na hora que você fala assim, olha, o que você pode fazer melhor. Aí eu fico assim, eu não sei o que eu posso fazer pra melhorar, eu já fiz o meu melhor, sabe, fiz o que eu achava melhor, entendeu? **Não conseguia ver outra forma** de fazer aquilo, porque se eu tivesse visto uma forma melhor, eu teria feito de uma forma melhor, porque eu, pelo menos, penso e faço sempre o melhor que eu posso. **Então, na hora que você me traz, eu falo, poxa, é verdade**, ainda mais que eu trabalhei dois textos, eu podia ter feito um texto, uma atividade, um texto, uma atividade, poderia ter usado aí, a ideia que você trouxe da entrevista com os pais, poderia ter enriquecido mais ainda essa aula [...] (4º encontro *feedback*_P1).

A P1 percebeu a importância de ajustar o conteúdo da aula ao tempo didático e ao ritmo dos alunos. No replanejamento da aula, a ênfase foi em esclarecer as etapas da aula aos alunos, explicar que atividades demandavam mais tempo e detalhar as atividades a serem realizadas como tarefa. Essa experiência destaca uma contribuição da mentoria para o desenvolvimento profissional da professora P1.

No quinto encontro de *feedback* do P3, muitos pontos fortes foram observados em sua prática. Durante a entrevista realizada para a avaliação do processo formativo, o P3 retomou em seu relato o ponto de aprimoramento sobre o qual conversamos no quinto encontro. Seu relato permitiu inferir que o último *feedback* possibilitou que ele identificasse um aspecto observado na sua prática o qual ele não havia percebido: a diminuição na cadência da aula.

P3 fez uma relação muito importante entre o ritmo da aula, a gestão do tempo e o engajamento dos alunos. Essa correlação delineada pelo professor evidencia o impacto do *feedback* recebido e da intervenção realizada durante nossa conversa pedagógica. Além disso, demonstrou como ele havia considerado cuidadosamente os pontos levantados durante essa interação.

Acho que a questão da gestão de tempo é um desafio infinito, talvez, e agora esse levantamento da cadência que **eu vou observar mais, era uma questão que eu ainda não tinha atentado**, então eu vou observar mais essa parte da cadência da aula, **importante a observação, que às vezes a gente até quer cobrar do aluno, mas a gente tornou a aula desinteressante, então ele está conversando lá, mas por sua causa, talvez, a gente** tem que trabalhar melhor isso aí, melhorar no próximo ano (Avaliação da formação_P3).

Considerando a postura crítica adotada em relação à própria prática, aos materiais didáticos, às dificuldades encontradas no contexto escolar e à capacidade de reconhecer áreas suscetíveis a melhorias para o avanço profissional, é evidente, mediante a resposta do P3, o reconhecimento da necessidade de reflexão acerca da organização planejada para sua quinta aula gravada e do impacto

da quebra do ritmo da aula sobre o comportamento dos alunos. O professor expressou também a intenção de aprimorar sua prática, visando evitar recorrências semelhantes em futuras ocasiões.

A competência docente para ajustar a condução da aula de acordo com o perfil dos alunos e o tempo didático disponível pressupõe uma variedade de habilidades necessárias ao planejamento das ações didáticas inerentes à prática de planejamento e desenvolvimento das aulas, tais como: a introdução, as interações e o encerramento. Trata-se de uma competência que demanda um período de tempo significativo para ser cultivada.

A seguir, serão apresentados os dados de um dos encontros formativos *online* selecionados para análise. O propósito desta seção é destacar como as intervenções e o planejamento da ação coletiva contribuíram para o desenvolvimento dos participantes, conforme minha percepção como mentora.

4.4 Encontros coletivos - intervenções e contribuições da mentoria na percepção da mentora

No planejamento da pesquisa-formação, foram previstos cinco encontros formativos coletivos, os quais foram concebidos para servirem como culminância de cada ciclo formativo. As datas desses encontros não foram determinadas antecipadamente, com o propósito de sincronizá-los com o encerramento de cada fase individual. Conseqüentemente, a realização de cada encontro coletivo estava condicionada ao término de todas as etapas individuais por parte dos professores, abarcando planejamento, gravação, observação, autorreflexão, reflexão e encontro de *feedback*. Na prática, a execução do primeiro ciclo formativo (individual) não transcorreu de forma uniforme entre os professores, impactando negativamente a dinâmica coletiva, uma vez que se aguardava a conclusão de todas as etapas individuais para a realização do encontro coletivo.

A seguir, o Quadro 8 traz o resumo do conteúdo trabalhado nos quatro encontros coletivos para que se tenha uma ideia das necessidades formativas trabalhadas e dos objetivos dos encontros.

Quadro 8 - Síntese dos encontros coletivos formativos

Encontro/Data	Objetivo	Pauta	Avaliação
08/03/2023 1º Encontro	Apresentar o projeto da formação aos participantes.	1. Objetivos da formação; 2. Metodologia da formação; 3. Explicação do papel do participante nos ciclos formativos.	Não houve.
17/04/2023 2º Encontro	Apresentar o modelo de sequência didática adotada na rede de ensino.	1. Apresentação das referências teóricas do trabalho com sequência didática; 2. Sugestões de como organizar e planejar as atividades;	P2 - Produtivo, muito bom. P2 - Foi bem produtivo, aprendi bastante também. Com relação à sequência didática, tinha bastante dúvidas, agora elas já estão sendo

		3. Proposta de trabalho colaborativo (combinados).	tiradas, estão sendo sanadas, e eu estou bem feliz.
30/05/2023 3º Encontro	Compartilhar as necessidades formativas.	1. Reavaliar os desafios: cada professor compartilhou quais eram seus atuais desafios. 2. Conversar sobre as ações colaborativas. 3. Sugestão de trabalho: Rotina de Pensamento.	Não foi feita. Foram feitos combinados para potencializar o uso do grupo no <i>WhatsApp</i> .
17/08/2023 4º Encontro	Apresentar o resultado do trabalho colaborativo (sequência didática)	1. Apresentação da experiência do trabalho do P3 na elaboração e desenvolvimento da aula com sequência didática; 2. Compartilhamento de práticas bem-sucedidas de P1 e P2.	P3 - Ah, é bom, a gente aprende bastante. Agrega bastante.

Elaborado pela autora (2024)

Nesta seção, o objetivo é apresentar as contribuições do quarto encontro coletivo, considerado um dos mais emblemáticos deste percurso formativo, pois resultou em contribuições para o grupo de professores. Ademais, foi possível perceber como a criação deste espaço de interação, partilha de experiências e troca de saberes é algo que se faz necessário em processos formativos para docentes, fundamentalmente para os iniciantes.

Durante o encontro, inicialmente destinado ao compartilhamento da experiência do P3, houve uma abertura para que as demais professoras também compartilhassem suas práticas. Como mentora, para colaborar com o grupo, aproveitei para relatar o trabalho em andamento com meus alunos do sexto ano. Esse tipo de interação evidencia a importância do aprendizado mútuo entre os professores.

Até então, estávamos concentrados em um trabalho colaborativo centrado na aprendizagem sobre a elaboração, organização e implementação de sequências didáticas. Todos participamos de uma formação com outros professores de Língua Portuguesa da rede e colaboramos na criação de sequências didáticas para o terceiro bimestre. A sugestão da instituição era que cada professor aplicasse as atividades organizadas com suas turmas do 6.º ao 9.º ano.

Na prática, os professores perceberam que não bastava ter a sequência didática produzida em mãos; era necessário planejar como seria aplicada nas aulas e como adaptar aquele material produzido coletivamente para se tornar significativo às turmas de cada professor. Então, cada professor, em sua realidade, teria que se debruçar sobre aquele material e planejar como empregar a sugestão de material em suas aulas.

No encontro de *feedback* individual feito com o P3, elogiei muito as adaptações feitas por ele e a forma como planejou a aplicação da sequência didática sobre infográfico com sua turma de 7.º ano. Por isso, o convidei para que, nesse encontro, compartilhasse sua prática com seus pares.

Durante todo processo de mentoria, é fundamental essa interação entre os professores, pois promove um ambiente de aprendizado enriquecedor e contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Conforme ressaltado por Marcelo (1999), a troca de experiências entre mentor e mentorado, bem como entre os próprios professores, possibilita a construção de conhecimentos práticos e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, levando a uma maior eficácia no ensino. Além disso, segundo Tardif (2002; 2014), o compartilhamento de saberes entre profissionais experientes e iniciantes permite uma integração mais rápida e eficiente dos novatos na comunidade escolar, facilitando sua adaptação ao ambiente de trabalho e potencializando seu desenvolvimento profissional.

O P3 aceitou o desafio de compartilhar com suas colegas sua experiência de aplicação da sequência didática em suas aulas:

Então, eu gostei muito do modelo, porque eu achei muito organizado. **Então, eu perdi um tempinho aí de vida para organizar as próximas aulas, porque eu queria ver se funcionava**, porque, para mim, era uma dificuldade pessoal essa divisão dos eixos. Então, eu gostei muito de como ele propôs e da formulação [...] (4º encontro_formativo_coletivo_P3).

Ah, sim. Então, eu procurei seguir o mais próximo possível do que ele passou, mas para critério de teste, para ver se funcionava na prática, porque na teoria tudo é lindo, a gente tem que ver se funciona realmente na aula. Então, eu perdi um tempinho da vida adaptando as aulas que eu já tinha em mente para passar para esse modelo [...] (4º encontro_formativo_coletivo_P3).

No momento inicial do compartilhamento de prática, o P3 relatou ter gostado do formato de organização da sequência didática apresentada na formação, porém contou que sentiu necessidade de testá-la na prática para conferir o resultado e confirmar se funcionava como foi colocado na teoria. P3 nos revelou, nesse excerto, que sabia da importância de estudar e adaptar o material da formação para atender às necessidades de aprendizagem de sua turma, mesmo sendo um professor iniciante. O compartilhamento dessa postura crítica em relação ao material produzido na formação já trouxe um valioso aprendizado para as demais colegas.

Fica evidente, ao mencionar o "tempinho da vida", se referindo ao tempo dedicado à adaptação das aulas planejadas, que o P3 não retornou à escola simplesmente para seguir a rotina usual ou pronto para aplicar o material disponibilizado. Percebe-se que a proposta apresentada na formação despertou seu interesse e ele se dispôs a replanejar suas aulas e organizar o conteúdo conforme o modelo apresentado. Dessa forma, ao retornar para a escola, pôde colocar em prática o que aprendeu na formação e avaliar o resultado do trabalho.

Durante o encontro, o P3 projetou sua tela do computador para apresentar a atividade, detalhou como a havia planejado e desenvolvido de maneira adaptada ao tema que seus alunos haviam escolhido para a produção do infográfico:

Aí, neste caso, é uma aula de infográfico e a temática gira em torno, inclusive, desta manchete aqui, desse título da notícia: “O mundo todo que se encontra nessa São José de todos os povos”. Aí eu apresentei e discuti com eles sobre essa notícia, o suporte, essa parte aqui toda oralizada mesmo, você lembra como texto expositivo, qual o gênero desse texto, sabe, deixando uma roda de conversa bem dinâmica mesmo. Depois, para intertextualizar com o âmbito escolar mesmo, eu peguei esse gráfico, que é de um trabalho acadêmico, falando sobre a frequência escolar [...] (4º encontro_formativo_coletivo_P3).

Ao compartilhar conosco como desenvolveu as quatro práticas de linguagem por meio da sequência didática elaborada por ele, o P3 proporcionou às suas colegas a oportunidade de validar a eficácia dessa modalidade de ensino, que estrutura o trabalho didático com os gêneros textuais propostos no currículo da rede. Além disso, demonstrou como é possível organizar as atividades contemplando as quatro práticas de linguagem no desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, dentro do tempo disponível da aula.

Outro aprendizado substancial proporcionado ao grupo é em relação a descrição feita pelo P3 sobre a forma como acompanhava e avaliava a aprendizagem dos seus alunos durante o processo. Nos encontros individuais, conversei e orientei muito os professores a colher evidências de aprendizagem, porque é durante o processo que o professor deve avaliar se sua prática está promovendo a aprendizagem esperada.

Geralmente eu faço assim, eu uso um lado inteiro, trabalho numa aula ou numa semana, aí eu entrego para eles e depois **eu recolho novamente e na outra semana a gente usa o outro lado e depois que eu avalio** eu devolvo a folha para eles estudarem, anexarem no caderno (4º encontro_formativo_coletivo_P3).

Então, **a maioria das vezes tem alguma coisinha que eu quero ler ali, ver a resposta deles, se eles realmente entenderam, então, eu recolho, aí verifico, devolvo**, trabalho o verso. Aí, geralmente, o verso eu não recolho, já faço uma correção coletiva, algo mais dinâmico (4º encontro_formativo_coletivo_P3).

A conclusão do professor foi que elaborar a sequência didática para desenvolver o conteúdo proposto no currículo facilita a aprendizagem dos alunos. Na prática da sala de aula, funcionou bem o modelo proposto na formação:

Então, na prática, funcionou bem. Tanto na pré-aula, quanto na aula e na pós-aula. Você consegue identificar melhor onde você trabalhou, cada coisa, cada habilidade, cada eixo, e onde você deveria ou não ter trabalhado. Então, futuramente, eu acredito que agregaria muito mais, sabe? Eu trabalhando assim, eu vejo que futuramente ficará mais fácil pra mim. Deu um trabalhinho no começo, mas o segundo plano que eu fiz já foi

melhor, então, acredito que futuramente ficaria bem melhor mesmo (4º encontro_formativo_coletivo_P3).

É importante que os professores tenham a liberdade, como também o interesse, de pôr em prática as propostas sugeridas nas formações, pois cabe a nós, professores, avaliarmos se aquela proposta aplicada ao nosso grupo de alunos contribuirá, ou não, com nossa prática, bem como com a aprendizagem deles.

Nesse excerto, é destacado mais um aspecto do aprendizado ao abordar as vantagens da segmentação das atividades de acordo com o eixo de linguagem e a explicitação das habilidades do currículo contempladas na estrutura da sequência. Isso permitiu às professoras perceberem que as habilidades previstas no currículo foram abordadas com o suporte daquela sequência de atividades. É uma maneira de evitar que o professor se sinta perdido diante de tantas habilidades previstas no currículo.

Essa primeira parte do encontro foi um momento muito rico. As contribuições para a aprendizagem das demais participantes evidenciaram, portanto, o potencial dos momentos de troca de experiências pedagógicas para o aprimoramento do trabalho docente.

Na sequência, a P1 apresentou o recurso *Padlet*, utilizado no primeiro bimestre para socializar a produção de notícias elaboradas por seus alunos:

E aí, no primeiro bimestre, era gênero notícia. Ainda não ficou do jeito que eu queria, né, mas tá indo. Então, os alunos escolheram o nome do jornal, né, que seria, e uma aluna fez [...] Então, cada um ficou com um tema, né, então teve um grupo que ficou com cultura, outro com esporte, outro com educação e cidadania, outro com meio ambiente, né, aí cada um fez um... Levei na informática, fizeram pesquisa, escreveram no caderno, depois corriji do caderno, falei com eles, aí levantei os pontos que eles tinham que melhorar, letras maiúsculas, que nem a professora Francisca falou [...] (4º encontro_formativo_coletivo_P1).

P2 estava em outro espaço e não pode dar detalhes do trabalho que estava fazendo com seus alunos, mas comentou com o grupo que eles estavam criando *podcasts*. O mais interessante é que a iniciativa partiu dos alunos, o que chamou atenção para o espaço dado ao protagonismo do aluno.

Enfim, foi um encontro muito produtivo, de muita escuta ativa, porque todos tivemos de ouvir o outro discorrer sobre sua prática. Foi também possível questionar e tirar dúvidas para que aquele momento fosse significativo para todos. P1 e P2 precisaram sair da sala *online* e somente o P3 deixou sua avaliação do encontro:

Ah, é bom, né, a gente aprende, aprende bastante, né, essas práticas diferentes que as pessoas fazem, e também pra saber o que dá certo, o que não dá, né, as dificuldades que a gente tem em comum, os empecilhos que encontramos em comum, que às vezes a gente acha que é só com a gente, né, mas foi muito bom, então, eu sempre gosto, não é? Eu gosto muito de aprender, eu gosto muito de aprender, de ensinar. Então, para mim, é sempre muito produtivo, sabe? Agrega bastante (4º encontro_formativo_coletivo_P1).

Esse quarto encontro coletivo formativo se desenvolveu da forma como foram idealizados, pois o objetivo era usar esse espaço coletivo para trabalharmos as necessidades formativas ou para evidenciar o aprendizado construído até aquele momento do percurso formativo, como foi o caso dessa sessão *online*.

Por fim, no tocante à colaboração entre os participantes, é digno de nota destacar que os professores envolvidos nesta pesquisa-formação demonstraram um engajamento ativo ao longo do processo. Contribuíram individualmente com a mentora na produção de dados para a pesquisa, além de trabalharem em conjunto com seus colegas e a mentora na identificação e resolução de dificuldades comuns. Não se limitaram a compartilhar as adversidades encontradas em seus contextos de trabalho, pois também trocaram estratégias e ações implementadas por suas equipes gestoras, compartilharam materiais didáticos, conhecimentos e experiências, e colaboraram com a mentora na elaboração de sequências didáticas que foram posteriormente aplicadas em suas aulas.

A seguir, será discutido e analisado o resultado da entrevista semiestruturada, que visou proporcionar um momento para que os mentorados avaliassem a formação continuada oferecida, expressassem possíveis contribuições para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, e apresentassem suas sugestões para o aprimoramento desta formação. Foram ouvidos P1, P2 e P3 para a coleta de informações sobre a avaliação da formação e sua autoavaliação.

Ao final do quinto encontro de *feedback* de cada professor/colaborador, fiz uma sessão extra *online* para desenvolver a entrevista semiestruturada, a fim de conhecer as percepções dos três professores sobre diferentes dimensões da pesquisa-formação. A seguir, apresento alguns excertos selecionados dessa entrevista.

As provocações da mentora durante os encontros foram percebidas pelos professores como uma estratégia que os fez se movimentar, sendo, portanto, reconhecidas como importantes, motivadoras e desafiadoras:

Então, eu acho que é importante, sim, e sem a provocação, você não sai do lugar, quando não há provocação, quando é, ah, uai, tá tudo ótimo, tá tudo ótimo, vou continuar fazendo tudo igual, a ideia é querer melhorar. Então, se eu quero melhorar, eu acho que é necessário haver essa provocação, tipo, olha, mas o que você pode melhorar? (Avaliação da Formação_P1).

Sim, com certeza, elas foram... ao mesmo passo que eram desafiadoras, não no sentido ruim, mas no sentido de você querer melhorar, é um novo desafio para mim, eu vou tentar vencer esse desafio, então eu ia lá e tentava colocar em prática, e ao mesmo tempo que essas questões desafiadoras eram também motivadoras, então eu encarei como um desafio, mas também como uma motivação e me ajudaram a querer melhorar, a querer buscar, a seguir aquilo que deve ser de melhor para os nossos alunos, então para mim foi algo importante sim, ter essas provocações em todos os relatórios” (Avaliação da Formação_P2).

Sim, bastante. Eu, particularmente, eu gosto de críticas, porque quando você recebe uma crítica, alguém viu, pontuou e está querendo acrescentar de alguma forma, então toda crítica para mim é construtiva, tem gente que até fala que existe crítica positiva, crítica construtiva e não construtiva, acho que toda crítica para mim é construtiva, porque, desde quando apontam um defeito, é uma visão de terceiro, de alguém que está de fora, então é, no mínimo, para você pensar a respeito, refletir (Avaliação da Formação_P3).

Os questionamentos realizados durante os encontros de mentoria desempenharam um papel fundamental no fomento do processo reflexivo dos participantes, instigando-os a adotar novas abordagens diante de seus alunos. Esse fenômeno se refletiu na exploração e incorporação de novas estratégias de ensino, metodologias e recursos em suas práticas pedagógicas, com o intuito de enriquecer não apenas a sua própria eficácia profissional, mas também o processo de aprendizagem de seus alunos.

Sendo esse o percurso trilhado pelos professores durante a formação, na entrevista as respostas em relação ao atendimento das necessidades formativas se mostram muito positivas e animadoras:

Então, aprendi que tinha que pôr a pauta, e depois que eu aprendi, eu pensava que era só colocar lá. Aí, com a mentoria, falou, não, você tem que ler, você tem que explicar pros alunos. Eu, ah, então tá bom. Então, são coisas assim, que às vezes é bobo, né? Mas que faz diferença, e eu acho que faz mais diferença ainda pro aluno, né? Quando eu paro a aula ali pra falar, gente, hoje a gente vai aprender isso, isso e isso. Então, vamos começar. E aí, a gente começa (Avaliação da Formação _P1).

Foram atendidas sim, especialmente a minha dificuldade com a sequência didática, para mim foi muito importante participar junto com vocês, e depois ser desafiada a fazer a minha sequência didática, né, então, inclusive estou terminando de usar agora com a outra turma, e assim. Além disso, a questão de trabalhar com os alunos, os quatro eixos: a oralidade, a escrita, agora esqueci, desculpa. Não tem problema, os quatro eixos. Os quatro eixos que nós precisamos trabalhar com eles na sala de aula, especialmente o da semiótica, linguística semiótica, eu ficava meio receosa de como colocar ali dentro da aula, por motivos que nós sabemos, mas agora me sinto mais segura, sei que eu posso trabalhar esses quatro eixos, em uma aula só, às vezes não, por conta do que eu quero, qual o objetivo da minha aula, mas, isso, mas assim, agora eu entendo como eu posso fazer, então, para mim foi importante (Avaliação da Formação _P2).

Sim, houve contribuição, até porque eu acredito que no começo da mentoria eu tinha muito mais pontos que deixavam a desejar e agora acho que melhorou um pouco. Tem menos, eu observo que teve uma grande melhora, tanto na parte da produção de aula quanto na prática do andamento da aula também (Avaliação da Formação _P3).

Cada relato deixou evidente ao menos a satisfação de cada profissional em relação aos novos conhecimentos construídos com o apoio da mentoria desenvolvida. Para saber como eles viam a minha atuação durante o processo, solicitei que fossem críticos e muito honestos comigo ao avaliarem sobre o acompanhamento feito pela mentora. Foi perguntado se na percepção das professoras iniciantes, a professora experiente havia cumprido seu papel como mentora. Os participantes falaram com muito carinho das minhas qualidades como mentora e do trabalho desenvolvido:

[...] Eu achei muito legal, porque você, no caso, Francisca, é uma professora que tem um **coração enorme**, e a gente fala muito que ser professora é trabalhar com coração. [...]E você ter toda a **paciência de lidar com a gente**, com os nossos horários, com tipo, aí, tava marcado, mas não vou poder ir, e desmarca a reunião, e desmarca as coisas, né? É chato isso, mas acontece, e essa **compreensão** também, né? [...] você é uma **professora há mais de 20 anos na rede**, com certeza **domina a sala de aula, o currículo**, conhece muita gente, né? E vem trazendo, aí, pra gente **uma proposta de ajudar a gente**, em primeiro lugar, e segundo, **ajudar os nossos alunos, né?** Porque você está nos ajudando para que a gente ajude os nossos alunos. E terceiro, que **a gente crie um laço de união**, né? Que a gente tá tentando, aí, criar, né? **Vamos compartilhar**, poxa, **eu fiz um material legal, vamos compartilhar**. Olha, eu fiz aqui também, olha, **eu achei um texto legal, né?** Em vez de ficar aguardando pra si só, eu acho que a gente tem que continuar difundindo isso, né? **Esses comportamentos, são comportamentos que eu admiro em você** [...] (Avaliação da mentora_P1).

Primeiro, para mim foi uma **ótima mentoria**, como já falei outras vezes, **muito atenciosa**. O tempo inteiro querendo me ajudar. Acho que até é um desafio para você, né? Enquanto professora, ter todas as suas atribuições e ainda encarar uma pesquisa como essa que não é qualquer pesquisa, né? Não é simplesmente você ir, ah, vou pegar um professor e vou... Não, é realmente **você ir a fundo e buscar os mínimos detalhes ali, mostrar o caminho para que ele possa melhorar**. Então, para mim, não teve, assim, algo que eu pudesse falar, ah, você pode melhorar nisso na sua próxima mentoria. Não penso agora, talvez em outro momento, se eu parar para pensar exatamente nessa pergunta, nesse tipo de relação, talvez sim, mas, assim, em todos **esses meses eu percebi muita dedicação da sua parte, muito comprometimento e atenção mil. O tempo inteiro estava ali com a gente**. Então, não posso agora, nesse momento, falar algo que você tenha que melhorar. Talvez, posso pensar sim e, quem sabe, em outro momento, conversar sobre isso. Mas, agora, só coisas boas de verdade (Avaliação da mentora_P2).

Sim, conseguiu sim, essas dificuldades que eu tinha, se eu tivesse sozinho, bem provável que eu talvez não teria tanta melhoria, acho que os apontamentos, as reuniões, os materiais que a gente compartilhou tudo isso trouxe esse bom resultado, **eu acredito que foi um bom resultado para mim**, consegui absorver bastante coisa, só coisas boas, eu não tenho nada a reclamar, não, eu achei muito produtivo (Avaliação da mentora_P3).

Um dos pontos em comum entre a minha experiência nesta pesquisa-formação e a pesquisa de Ferreira (2005) é que em ambas assumimos dois papéis, o de mentora e o de pesquisadora. Sendo professora da área de Educação Física, a experiência docente de Ferreira (2005) contribuiu em seu processo de constituir-se como mentora das professoras iniciantes em sua área do conhecimento. Posso afirmar que nossas experiências são bem semelhantes, exceto pelo fato de que na minha atuação como mentora, nunca havia prestado mentoria para professores da minha área de atuação. Por isso, para mim, foi muito gratificante passar por todo esse processo, além de todo crescimento profissional conquistado.

É importante destacar que assumi o papel de mentora nesta pesquisa embora tenha pouca experiência como formadora de professores. Ao atuar como mentora de professores de outras áreas e de coordenadores pedagógicos, aprendi como pôr a serviço da mentoria minha experiência docente. Ao orientar três professores de Língua Portuguesa, compartilhei minhas experiências na área, materiais didáticos produzidos em anos anteriores e recentes, bem como minha atuação em situações do cotidiano escolar. Essa experiência foi desafiadora, mas pela avaliação dos professores, acredito

que tenha conseguido ser a parceira profissional, a guia, a mentora que os ajudou a percorrer essa entrada na rede de ensino, de modo, pelo menos, mais tranquilo e mais suave.

Sempre me perguntava durante a formação: "Será que tenho o perfil esperado para ser mentora?" Nas respostas das professoras, foram destacados atributos da mentora que também aparecem nas literaturas pesquisadas, citados como essenciais para o professor que assume o papel de mentor. Gobato e Reali (2017, p. 151) consideram que "o mentor deve dominar a base de conhecimentos para o ensino e, ainda, possuir habilidades de ensinar a ensinar", deve possuir conhecimentos da sua área específica de conhecimento, conhecimentos pedagógicos e do conteúdo de sua área. As autoras afirmam ainda que a habilidade de ensinar a ensinar deriva dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo de ensino do professor experiente e seu domínio é essencial para o profissional que deseja atuar como mentor.

A avaliação recebida pela minha atuação como mentora assemelhou-se significativamente à avaliação atribuída à destacada atuação dos mentores descritos nas pesquisas referenciadas. Diante disso, considerando os relatos dos professores obtidos durante as entrevistas e em outras instâncias ao longo do processo, é factível inferir que o grupo se mostrou satisfeito com o suporte e acompanhamento fornecidos. Tal constatação é motivo de grande orgulho e satisfação tanto pessoal quanto profissional para mim.

Eles foram expostos a uma variedade de componentes da mentoria, abrangendo acompanhamento/apoio individualizado, sessões de *feedback* individuais *online* e reuniões formativas coletivas *online*. Adicionalmente, foram facilitadas interações, trocas de ideias e compartilhamento de materiais por meio do *WhatsApp*, além da participação em oficinas voltadas à produção colaborativa de sequências didáticas.

Todos esses elementos guardam similaridade com os recursos oferecidos aos professores novatos nos programas de indução da República Dominicana e do Chile, assim como nos programas implementados pela UFSCar. A distinção reside no fato de que, neste estudo, não foi viável para a mentora e os mentorados desenvolverem diários e elaborarem portfólios; tampouco a mentora pôde realizar acompanhamentos e observação das aulas presencialmente.

O tempo requerido para essas atividades demandaria uma carga horária que os participantes não dispunham, visto que não houve dispensa ou redução de carga horária de trabalho. Todos os participantes trabalhavam no período da manhã e as escolas envolvidas ficavam em regiões diferentes. Este estudo só foi possível com a participação voluntária dos envolvidos. Por isso, todo o processo de mentoria foi desenvolvido apoiado no uso dos recursos digitais.

Na minha percepção, o uso de uma plataforma para explorar outras possibilidades de recursos, como fóruns, é fundamental. No entanto, a proposta de utilizar a Sala *Google*, dentro do contexto desta pesquisa-formação, não foi bem recebida pelos professores. Eles achavam mais difícil acessar

os materiais e enviar os vídeos das aulas nesse ambiente, optando, em vez disso, por uma plataforma com maior facilidade de acesso, como o *WhatsApp*.

A questão do tempo dedicado ao desenvolvimento das atividades desta formação também foi apontada como um dos limites do programa desenvolvido na República Dominicana, pois lá, em sua maioria, são os coordenadores pedagógicos de centros educacionais que assumem a função de mentores dos iniciantes. O desafio desses profissionais é conciliar as duas responsabilidades, diferentemente do Chile, onde professores experientes e certificados são quem desenvolvem a mentoria.

Na avaliação desta formação, foi perguntado aos professores se eles recomendariam esse modelo de formação para outros professores iniciantes e todos responderam de modo positivo:

Olha, a mentoria é bem legal, com certeza eu indicaria, sim. Porque **é importante**, como a gente tá falando aqui, a gente fica meio perdido em algumas coisas e o mentor tem que ter paciência, esse mentor tem que estar com a escuta atenta, porque às vezes a gente acha que sabe e fala, eu acho que esse professor não sabe muito o que ele tá falando, não, vamos ajudar aqui, né? Então, é legal isso, poder ajudar, né? Porque às vezes o professor tem boa vontade e quer ajudar os seus alunos, mas não sabe como. Então, **ter uma pessoa que domina mais a sala de aula, domina mais o conteúdo, ou já tem uma prática maior, que seja, pra poder auxiliá-lo, pra fazer essa mentoria, acho que é extremamente importante. Nos primeiros dois anos, que a pessoa começa, seria bem legal. Seria bem interessante** (Avaliação da formação).

A P1 recomenda a formação, mas considera que o acompanhamento da mentora deve ocorrer nos primeiros dois anos de carreira. Sua recomendação coincide com a conclusão de Marcelo, Martinez e Jaspez (2022, p. 165), de que a duração do período de indução deve ser de pelo menos dois anos para "uma maior consolidação da prática docente em sala de aula".

P2 e P3 afirmaram que recomendariam a participação de outros professores iniciantes neste modelo de formação. No caso da P2, ela contou que já havia recomendado para outros colegas professores que ficaram curiosos para saber por que ela estava gravando suas aulas. O reconhecimento das contribuições dessa formação, concebida e implementada para apoiar professores como os participantes/colaboradores desta pesquisa, valida minha convicção na eficácia da mentoria como estratégia formativa. Os relatos a seguir sobre os motivos pelos quais recomendariam a formação fortalecem essa teoria.

[...] **a formação foi ótima para melhorar só presencial**, seria legal, pelo menos, não digo todas, **mas uma vez ali por semana, não sei se por semana, mas tem uma prática, uma observação presencial, acho que seria melhor**, que consegue observar mais coisas, eu acho (Avaliação_Formação_P3).

Sim, sim, e **foi produtivo, trouxe resultados, em curto prazo, que a gente fez, eu achei que demoraria mais para trazer resultados e já trouxe resultados a cada encontro, eu conseguia observar uma melhora** (Avaliação_Formação_P3).

Sim, recomendaria, já recomendei. Já conversei com alguns colegas meus que também estão iniciando na rede, né? Inclusive efetivos também. Eles ficaram curiosos: “por que você estava gravando as aulas?” Acho que eles acharam que estava meio louca, né? Tanta coisa para fazer e essa mulher inventa de gravar aula. **Eu falei para o professor sobre a mentoria e falei o quanto estava sendo proveitoso para mim e para os meus alunos também** e expliquei como que aconteceu todo o processo, desde a inscrição até o momento em que a gente conversou e eles se interessaram. Falei da professora Francisca e tudo mais, já estava na rede há muito tempo e eles ficaram até interessados e curiosos. Então, recomendaria sim, vou recomendar sempre que possível, sempre que alguém me perguntar (Avaliação da formação_P2).

Ao analisar os motivos que levaram os professores a recomendar este modelo formativo de mentoria, destacaram-se na voz dos participantes razões como: a formação é produtiva, a mentoria é proveitosa, os resultados são observáveis a curto prazo e a observação de melhora é percebida na prática, ressaltando a relevância do auxílio proporcionado pela mentora. Nas palavras da P1, esse acompanhamento é importante para o iniciante ou ingressante, como é o caso dela: “uma pessoa que domina mais a sala de aula, domina mais o conteúdo, ou já tem uma prática maior, que seja, pra poder auxiliá-lo, pra fazer essa mentoria, acho que é extremamente importante”.

Os resultados desta investigação corroboram as teorias sobre a eficácia da mentoria e o papel do mentor no apoio e acompanhamento de professores iniciantes, sendo os dados produzidos neste estudo semelhantes aos encontrados nas pesquisas correlatas e na literatura nacional e internacional referenciadas na fundamentação teórica. Tais resultados fortalecem a defesa da minha tese de que a mentoria pode ser utilizada como estratégia de formação continuada para professores iniciantes e ingressantes em instituições de ensino do Brasil, com o apoio de professores experientes.

Em suma, os resultados expostos e analisados obtidos ao longo dos seis meses desta investigação permitem concluir que a mentoria implementada como estratégia de formação continuada, destinada ao acompanhamento de dois professores iniciantes e uma ingressante, trouxe contribuições significativas para o aprimoramento pessoal e profissional de todos os participantes envolvidos na pesquisa-formação, incluindo para mim, a professora mentora.

Isso posto, no capítulo final seguem as considerações finais em que pontuarei as contribuições desta pesquisa para o campo de estudo, os limites e as possibilidades desta pesquisa, bem como minhas recomendações aos profissionais e pesquisadores interessados na temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”
Nóvoa (2011, p.6)

Com base nos dados analisados provenientes desta pesquisa-formação, é possível afirmar que os resultados alcançados evidenciaram o potencial da mentoria como uma eficaz estratégia para formação, apoio e acompanhamento de professores em início de carreira. Este estudo concentrou-se no contexto específico de três professores de Língua Portuguesa, designados como P1, P2 e P3. Eles gravaram cinco aulas, participaram de cinco encontros de *feedback* e de quatro encontros coletivos formativos, bem como das demais atividades e ações promovidas pela mentora.

Durante esse período, os participantes receberam meu acompanhamento como mentora, com o objetivo de atender às necessidades formativas identificadas no início e ao longo da pesquisa-formação. Foi possível observar uma progressão nos conhecimentos dos participantes, refletida nas práticas pedagógicas implementadas em suas respectivas salas de aula e manifestadas em seus relatos.

A análise dos motivos que levariam os professores a recomendar este modelo formativo revela alguns de seus aspectos positivos: formação produtiva e mentoria proveitosa com resultados visíveis a curto prazo, incluindo uma melhora observável na prática pedagógica. Os relatos apresentados na análise dos dados destacam a importância do auxílio oferecido pela mentora.

Os resultados desta pesquisa ecoam achados similares em estudos correlatos apresentados na fundamentação teórica, corroborando a tese de que a mentoria pode ser uma estratégia valiosa para a formação continuada em serviço de professores iniciantes, assim como para aqueles que ingressam no sistema educacional, como no caso específico da P1.

Nóvoa (2011) sustenta a necessidade de que os professores iniciantes, à semelhança dos futuros médicos, sejam acompanhados por um docente experiente capaz de desempenhar o papel de mentor durante os primeiros anos de exercício profissional. O autor enfatiza a importância crucial de que: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, como uma primeira medida para se valorizar as competências e a autonomia dos professores (p. 6).

Conforme indicam Reali *et al.* (2008; 2010), professores experientes são definidos como aqueles docentes que acumulam mais de 10 anos de trajetória profissional e são reconhecidos em seus contextos de atuação devido à eficácia de suas práticas pedagógicas. Essa experiência e reconhecimento os credenciam para participar de programas de formação específicos, destinados a capacitá-los a se tornarem mentores de professores em início de carreira. Como mentores, eles estão em posição de oferecer uma contribuição valiosa a seus colegas novatos, por meio de processos formais de mentoria, conforme documentado por Reali e Mizukami (2008) e Marcelo (2012).

Nóvoa (2009) destaca que a possibilidade de professores experientes atuarem como mentores valoriza não apenas os profissionais mais antigos, mas também os recém-formados ou recém-chegados às instituições de ensino. Nas escolas, é fundamental permitir um acolhimento abrangente às necessidades formativas de todos os professores. Diante dessa perspectiva, ressalta-se a importância de se estabelecer um ciclo de mentoria formal que permita aos professores experientes transmitir seus conhecimentos e experiências valiosas aos novatos, enriquecendo, assim, o ambiente educacional e promovendo o desenvolvimento profissional contínuo.

A formação continuada, na concepção do autor, deve acontecer dentro das escolas, onde os próprios problemas do contexto escolar, os casos de fracasso, as práticas exitosas e menos exitosas se tornariam objetos de estudo, análise e reflexão compartilhada, constituindo-se o foco desse processo formativo. Adicionalmente, o autor ressalta a importância de promover a prática do trabalho colaborativo entre os professores, estabelecendo condições propícias para a troca de experiências, compartilhamento de conhecimentos e momentos de reflexão coletiva e entre pares.

A busca para a resolução de problemas e conflitos escolares que surgem nesse universo precisa sair da individualidade do professor e encontrar caminhos na coletividade. A discussão coletiva das necessidades, bem como a clareza dos objetivos pedagógicos que se pretendem alcançar, alicerçados num projeto político pedagógico, é a base para se proceder a um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento profissional docente na escola (Calil; Mendonça, 2018, p. 253).

A prática da mentoria nas escolas pode potencializar o trabalho colaborativo, descrito pelas autoras, ao permitir que professores experientes atuem como mentores dos iniciantes. Dessa forma, todos na escola podem se envolver em processos reflexivos voltados à análise e intervenção nas práticas pedagógicas, ao aprendizado, ao desenvolvimento do senso de pertencimento e ao colegiado. Além disso, proporciona crescimento e desenvolvimento profissional para todos os envolvidos

A implementação de programas de mentoria em escolas brasileiras surge como uma estratégia promissora para apoiar professores no início de sua carreira, conforme exemplificada pelos casos de P1, P2 e P3. Esta estratégia não apenas favorece o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes iniciantes e ingressantes, mas também beneficia os professores experientes envolvidos. Esse modelo formativo, em minha análise, encontra respaldo nas teorias de Nóvoa (2009; 2011) e, em certa medida, pode atender às recomendações do relatório da OCDE (2006) destinadas aos países membros.

Autores brasileiros e estrangeiros citados neste estudo, como Marcelo *et al.* (2016) e Tardif (2002; 2014), enfatizam a complexidade do período de iniciação à carreira docente, bem como os conhecimentos essenciais para o enfrentamento dos desafios, dilemas e obstáculos próprios desse período. Eles sublinham a prática como fundamental para a consolidação de certos conhecimentos e competências, identificando a escola como o ambiente ideal onde a teoria e a prática pedagógica se

entrelaçam, permitindo que o professor iniciante ensine enquanto aprende a ensinar. Em outras palavras: “os docentes iniciantes precisam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensinamento, de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (Marcelo *et al.* 2016, p. 306).

O processo de reflexão e aprimoramento contínuo é crucial para o desenvolvimento profissional dos docentes. Por exemplo, ao se envolverem na elaboração de sequências didáticas, os professores/colaboradores precisaram construir e mobilizar uma variedade de conhecimentos. Isso envolveu currículo, metodologias, estratégias de ensino e recursos de apoio à aprendizagem. Além disso, consideraram o contexto escolar, as características dos alunos, seus ritmos de aprendizagem, os conhecimentos específicos e pedagógicos da área de ensino, e as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos.

Shulman (1987 *apud* Almeida *et al.*, 2019), categoriza esses conhecimentos em três áreas principais: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Essa classificação ajuda a entender a complexidade do trabalho docente e a importância da integração desses saberes na prática pedagógica.

No contexto desta investigação, meu foco era promover a cultura da colaboração dentro do grupo. O objetivo principal consistia em estabelecer condições e desenvolver ações de mentoria que fomentassem o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores. Para isso, era essencial a construção colaborativa de novos conhecimentos, que deveriam ser mobilizados tanto no planejamento de aulas quanto na elaboração de sequências didáticas ou na resolução de problemas cotidianos. Tal abordagem destaca-se significativamente em contraste com práticas isoladas (Fullan; Hargreaves, 2000).

A pesquisa demonstrou que o apoio mútuo entre professores, complementado pela minha orientação direta, desencadeou melhorias significativas na qualidade do ensino e na aplicação de estratégias pedagógicas eficazes. Esse fenômeno sublinha a importância da colaboração não apenas como uma estratégia para enriquecer o ambiente educacional, mas também como um meio de fomentar o desenvolvimento profissional.

Atuar como mentora ao lado dos professores me proporcionou um aprofundamento em estratégias de comunicação eficaz e uma melhoria na minha capacidade de escuta ativa. Ao desenvolver uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas por cada professor, pude aprimorar minha habilidade em facilitar conversas significativas e oferecer *feedback* construtivo, contribuindo para a criação de um ambiente acolhedor e afetivo, bem como de um trabalho colaborativo e de apoio mútuo entre os professores iniciantes. Além disso, desenvolvi habilidades de liderança dentro do grupo, o que me auxiliou na condução das atividades colaborativas com o objetivo de capacitar os professores iniciantes a melhorarem sua prática pedagógica. Durante esse processo,

também busquei referências que me ajudassem a argumentar a favor do planejamento das aulas e da elaboração de sequências didáticas, o que contribuiu para o aprimoramento dos meus conhecimentos sobre o assunto.

Em continuidade a esses esforços colaborativos, uma das metas principais desta pesquisa-formação foi facilitar a expansão dos conhecimentos que os participantes trouxeram de suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. Para alcançar esse fim, organizamos sessões de formação tanto individuais quanto coletivas, que foram enriquecidas por interações adicionais via *WhatsApp*. Essa estratégia assegurou uma comunicação efetiva e contínua entre os participantes, criando um ambiente propício ao desenvolvimento conjunto.

A dedicação ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas foi norteada por princípios de diálogo e autorreflexão. Esse enfoque ressaltou a ligação entre o avanço na qualidade das práticas pedagógicas e as atividades de mentoria implementadas. Entre essas atividades, destacam-se os diálogos pedagógicos. Eles serviram para reconhecer pontos fortes e identificar áreas que necessitavam de desenvolvimento. Além disso, houve discussões sobre questões do contexto escolar que influenciam a atuação docente.

Esse ambiente de colaboração, caracterizado pela responsabilidade compartilhada, troca de ideias e experiências, e reflexões em grupo, ecoa a visão de Nóvoa (2001), que concebe a escola como um espaço de aprendizagem, de formação contínua e de crescimento profissional. Nesse contexto, o ensino e o aprendizado de como ensinar acontecem de maneira integrada. Esse cenário propicia não apenas a troca de conhecimentos, mas também a formação de uma comunidade de aprendizagem comprometida com o desenvolvimento contínuo.

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa actividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A actualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos (Nóvoa, 2001).

Adotei essa concepção e criamos um terceiro espaço de formação para desenvolver essa experiência formativa. No contexto deste estudo, o ambiente digital ajudou a reproduzir, embora em menor escala, o ambiente escolar como um espaço de formação. Nesse espaço, os docentes atuavam como produtores de conhecimento. O conteúdo da formação englobava as práticas pedagógicas, os desafios do cotidiano escolar e os dilemas da própria profissão, todos postos em discussão.

A utilização de recursos e tecnologias digitais foi um fator determinante, potencializando e facilitando o processo de aprendizagem dos participantes. Portanto, enquanto enfrentei desafios em atender completamente às necessidades de todos os participantes, os resultados positivos obtidos por P2 e P3 reforçam o valor e a viabilidade deste modelo de formação continuada.

As experiências compartilhadas por mim e pelos docentes colaboradores evidenciam o papel crucial da mentoria numa rede de ensino, funcionando como um impulso para a formação continuada em serviço. Essa dinâmica permite que um professor experiente contribua ativamente para o desenvolvimento de um colega menos experiente, e vice-versa, gerando benefícios mútuos para o crescimento pessoal e profissional. Além disso, é importante enfatizar como a mentoria pode transformar o ambiente escolar não apenas em um local de trabalho, mas também em um espaço dedicado à formação contínua e ao aprendizado permanente.

Na avaliação desta formação, os participantes reconheceram certas limitações. Uma delas diz respeito à base de conhecimento profissional e às competências que a P1 desenvolveu ao longo do itinerário formativo. Ao longo desse processo, priorizei atender às necessidades da P1, identificadas pela observação de sua prática docente, com foco em seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Empenhei-me em fomentar a construção de novos conhecimentos para enriquecer sua prática, como explorado no capítulo anterior. Apesar desses esforços, reconheço a impossibilidade de atender integralmente todas as necessidades formativas da P1.

Em contraste, P2 e P3 relataram satisfação plena com o processo formativo, indicando a eficácia do modelo adotado, sendo possível inferir a sua aplicabilidade em futuras iniciativas de formação.

Sobre o aprimoramento da prática de P1, P2 e P3, é possível enumerar alguns deles sendo: (1) a compreensão a respeito da importância do uso da pauta da aula; (2) o uso efetivo da pauta da aula; (3) implicações entre o ajuste necessário do tempo didático ao conteúdo proposto na pauta e ao ritmo de aprendizagem dos alunos; (4) a necessidade de construção de respostas coletivas como estratégia para melhoria da qualidade das respostas elaboradas pelos alunos; (5) a importância de dar voz aos alunos durante processos de tomadas de decisões e escolhas de temas de estudo a fim de que a aprendizagem se torne significativa para eles; (6) a capacidade de lidar com o comportamento dos alunos; (7) a promoção da reflexão sobre a própria prática, tendo como ponto de partida a rubrica de observação de aula da rede de ensino etc.

Uma das sugestões da P1 é que o agrupamento dos professores seja feito de acordo com o ano (professores de sextos anos com professores de sextos anos, por exemplo) e o segmento de atuação dos professores. Dessa forma, acredita que haverá mais facilidade para a organização dos trabalhos colaborativos por pares.

A sugestão do P3 é que algumas ações da mentoria sejam realizadas presencialmente e que a mentora possa acompanhar e observar algumas aulas também presencialmente. Ele enumera ganhos que os envolvidos teriam com essa interação presencial:

não digo em todas as reuniões, mas, de vez em quando, acho que seria interessante, porque presencialmente eu acho que dá outro viés, você consegue sentir o clima da turma, quem está interessado, quem não está, a postura do professor, essa questão das explicações, acho que seria interessante também (Avaliação_Formação_P3).

Neste modelo formativo, a utilização de recursos digitais viabilizou o acompanhamento remoto dos participantes/colaboradores. Facilitou a participação de todos e evitou deslocamentos. Contudo, reconheço que o contato presencial e a realização de atividades *in loco* poderiam ter facilitado e enriquecido tanto o processo de mentoria quanto as experiências de aprendizado dos docentes. Essa percepção é compartilhada por todos os participantes desta pesquisa. Dessa forma, o modelo formativo alternativo revela-se como sendo o híbrido, que combina algumas sessões de *feedback* e observações de aulas presenciais e outras realizadas com o apoio das tecnologias.

Esta pesquisa enfrentou limitações devido ao prazo estabelecido para a coleta de informações e encerramento da pesquisa em nível de mestrado profissional, destacando-se a restrição temporal para o acompanhamento dos professores. Nesse sentido, P1 sugeriu que o acompanhamento fosse realizado pelo período de dois anos. Esse tempo é considerado ideal para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais do docente iniciante.

Outro aspecto a ser considerado é o intervalo temporal entre a gravação das aulas, o envio do material, a elaboração do *feedback* e a realização da sessão de *feedback*. Observei que, à medida que esse intervalo aumentava, as dificuldades para conduzir adequadamente todo o processo de reflexão, replanejamento e intervenção na prática também aumentavam. É crucial que não se passe mais do que quinze dias entre a gravação e o encontro de *feedback*, conforme previsto na metodologia da formação.

No entanto, apesar de cada fase do processo estar sujeita à disponibilidade de tempo dos docentes, é importante destacar o interesse e a dedicação demonstrados pelos professores/colaboradores. Mesmo que o processo não tenha transcorrido idealmente, é evidente o comprometimento deles. Por exemplo, o P3 concluiu seu processo formativo por último, mas demonstrou persistência ao participar ativamente da formação até dezembro, revelando um genuíno interesse em aprimorar sua prática profissional.

Em um contexto real e ideal, o tempo dedicado pelos profissionais às práticas de mentoria envolveria a redução da carga horária em sala de aula para a professora experiente e para os professores iniciantes e ingressantes. Isso lhes proporcionaria o tempo necessário para planejar e conduzir encontros semanais voltados para a observação de aulas e sessões de *feedback* com os professores participantes. Em um contexto real de instituição de ensino, mentores e mentorados devem ter um tempo reservado para desenvolver as atividades no processo de mentoria em suas rotinas. É importante destacar que essa participação não deve acontecer por adesão, de modo

voluntário, é necessário o apoio da instituição, pois demanda dedicação e engajamento significativos por parte de todos os envolvidos.

A alocação de tempo para o acompanhamento deve ser uma prioridade, permitindo que a dupla mentor-mentorado se dedique adequadamente ao processo (Marcelo; Martinez; Jaspez, 2022). Nesta investigação, devido às limitações nos horários dos professores participantes, os encontros não seguiram a cadência considerada ideal (quinzenal) e os prolongados intervalos entre os ciclos formativos dificultaram o acompanhamento, notadamente em relação à avaliação dos progressos e à organização das formações coletivas.

É recomendável que, na possibilidade de viabilização de um projeto piloto de mentoria em alguma unidade escolar, o mentor possa visitar a escola dos seus mentorados e que seja possível aos iniciantes observarem a aula de outros professores experientes, extraindo dessa experiência aprendizados que possam ser colocados em prática no planejamento e desenvolvimento de suas aulas.

Reafirmo que houve uma resposta positiva em relação ao acompanhamento, sobretudo em relação às minhas intervenções feitas durante os encontros. Embora o acompanhamento tenha acontecido durante um percurso curto de tempo, valendo-se da dedicação voluntária dos participantes e de as interações terem sido remotas, mediadas pela tecnologia digital, os professores deixaram registrado em seus vários relatos as contribuições da mentoria para o seu desenvolvimento profissional e a sua prática em sala de aula, incluindo a P1.

Destaco que este modelo de formação pode ser implementado tanto nas escolas públicas quanto em outros contextos educacionais, dada a urgência de desenvolver uma formação específica para os professores iniciantes no Brasil. No entanto, como ressaltaram os pesquisadores citados que abordaram os programas de mentoria, dos quais me servi como fonte de conhecimento, uma ação não pode ser subestimada: a necessidade de formação de professores mentores.

Os resultados obtidos por meio desta pesquisa-formação possibilitam a afirmação de que algumas das hipóteses elaboradas acerca dos potenciais benefícios que a prática de mentoria poderia proporcionar aos participantes foram confirmadas: (1) construção de conhecimentos relativos ao processo de aprender a ensinar; (2) prática da análise e reflexão na e sobre a prática docente; (3) suporte para o enfrentamento dos desafios encontrados no contexto escolar; e (5) ampliação e desenvolvimento de competências necessárias à eficácia docente. Esclareço que, na minha percepção, não houve tempo de formação suficiente para se garantir uma forte contribuição para a construção da identidade profissional dos docentes e para produção de dados ainda mais robustos sobre esse tipo de contribuição.

Acredito que o resultado desta pesquisa possa contribuir para o estudo sobre o desenvolvimento profissional docente. Ela fornece conhecimentos consistentes sobre o potencial da mentoria como prática integrada aos processos formativos nas escolas. Isso corrobora a ideia

defendida por Nóvoa (2011) de que a escola deve ser um local de aprendizagem para os docentes, especialmente nas escolas públicas.

Outra possibilidade é a criação de escolas de formação, onde os encontros formativos coletivos possam ocorrer. Esse modelo uniria mentores e seus mentorados no mesmo espaço, seguindo os exemplos da República Dominicana e do Chile.

É imperativo que políticas públicas de indução sejam criadas no país nos diferentes níveis (federal, estadual e municipal) e que aportes financeiros sejam disponibilizados para que instituições universitárias de todo o país possam se credenciar e assumir programas de formação continuada com oferta de mentoria e acompanhamento para professores iniciantes, fortalecendo a parceria entre instituições de nível superior e redes de ensino estaduais e municipais.

A avaliação da experiência desta formação, incluindo uma análise de seus limites e possibilidades, estabelecerá a base crítica e fundamental para a concepção e desenvolvimento do produto técnico derivado deste estudo. Este produto consistirá na proposta de um *e-book* destinado a compartilhar um recorte deste estudo, a metodologia da pesquisa-formação desenvolvida e as recomendações pertinentes ao desenvolvimento de processos de mentoria para professores iniciantes.

Em jeito de conclusão: a análise dos dados obtidos neste estudo sustenta que a mentoria é um elemento indispensável em programas de formação continuada, atendendo às necessidades formativas de professores iniciantes. A prática da mentoria, devidamente reconhecida, revela-se como potencializadora do desenvolvimento profissional docente, impactando positivamente tanto os iniciantes quanto os experientes na educação. Por isso, a implementação eficaz da mentoria é recomendada não apenas como uma maneira efetiva de enfrentar os desafios iniciais da carreira docente, mas também como um meio de fomentar o desenvolvimento contínuo dos profissionais mais experientes, assegurando, assim, a evolução constante no campo educacional.

Espero que este estudo possa inspirar outros docentes e pesquisadores a aprofundarem-se no tema da "mentoria para professores iniciantes". Almejo que os resultados encontrados com esta experiência possam servir como base teórica para impulsionar novas pesquisas-formação e auxiliar no planejamento de projetos pilotos voltados à indução de professores em variados contextos. Esse empenho é determinante não apenas para enriquecer e consolidar o conhecimento teórico existente no cenário educacional brasileiro, mas também para fomentar a evolução constante da prática docente. Esse esforço seria fundamental para a ampliação da base de conhecimentos teóricos sobre mentoria produzidos no contexto de escolas brasileiras.

Com esta pesquisa-formação, procurei responder à questão norteadora da investigação, entretanto, outras podem ser deixadas em aberto para motivarem novas investigações: Quais são os benefícios, desafios e potenciais da parceria entre instituições de ensino superior e instituições escolares públicas visando à concepção e implementação de programas de mentoria destinados a

professores em início de carreira? Quais são as contribuições potenciais dos projetos piloto de formação contínua que incorporam a prática da mentoria para orientar e apoiar os professores novatos na formulação de políticas e programas de indução?

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; LEITÃO, A.; ROLDÃO, M. C. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista brasileira de formação de professores*, Goiânia, v. 1, n. 3, p. 2-29, dez., 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/document/106706017/Alarcao-Leitao-e-Roldao-2011>. Acesso em: 19 fev. 2023.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. *Form. Doc., Belo Horizonte*, v. 06, p. 109-126, ago/dez. 2014.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lúcia Madsen; PASSOS, Laurizete Ferragut. Ações de Apoio, Formação e Acompanhamento aos Docentes em Inserção Profissional: O Que Dizem as Pesquisas Produzidas entre 2010-2020. In: MARCELO, Carlos; MONTEIRO, Ana Maria; RABELO, Amanda Oliveira; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; SOUZA REIS, Maria Amélia Gomes de (Org.). *Programas de Apoio e Indução ao Professor Iniciante*. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2022, p.241-262.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.49, n.174, p. 130-150, out./dez., 2019.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; AMBROSETTI, Neusa Banhara; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. O Pibid e aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 10, n.2, p.369-392, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392>. Acesso em: 20 set. 2022.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; TEIXEIRA, Myrian Boal; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A experiência do Pibid na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In: *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 16, 2012. Unicamp - Campinas. 2012. Junqueira & Marin Editores. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/do/cs/3056d.pdf> Acesso em : 20 fev. 2022.
- ANDRADE, J.P. (Org). *Aprendizagens Visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula para professores e estudantes*. São Paulo: Panda Books, 2021.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. *Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: Origens e Evolução*. 2008. Acesso em: 13 jul. 2022.
- ANDRÉ, Marli. *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. Educação, PUC-RS, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>> Acesso em: 10 out. 2022.
- ASPFORS, J., & FRANSSON, G. *Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis*. *Teaching and Teacher Education*, p. 48, 75-86, 2015.

ANJOS, Daniela Dias. dos; NACARATO, Adair Mendes. Uma professora em início de carreira: narrativas sobre as tensões em seu desenvolvimento profissional. *Revista Eletrônica de Educação*, v.14, 1-20, e4275120, jan./dez. 2020.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. *Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação*. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. *et al.* (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Piauí, 2016. p. 63-70.

BECA, Eugênio; BOERR ROMERO, Ingrid. Políticas de indução para professores iniciantes: a experiência chilena e os desafios para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, p. e4683111, 2020. DOI: 10.14244/198271994683. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4683>> Acesso em: 24 ago. 2022.

BOERR ROMERO, Ingrid. *Mentores Y Noveles: Historias del Trayecto*. Santiago de Chile: Santillana, 2021.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. *A formação continuada no município de Sobral (CE)*. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRÉ, Marli. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 891–909, 2016.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; MENDONÇA, Suelene Regina Donola (Org.). *Formação continuada transformando a realidade*. 1ª ed. Taubaté: Editora da Universidade de Taubaté, 2018.v.1.336.

CARDOSO, Viviani *Dias et al.* *Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014)*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 248, p. 181-197, 2014.

CORNEJO, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación – OE*, 34(3). Disponível em: <<https://rioei.org/RIE/article/view/1055>> Acesso em: 10 out. 2022.

COSTA-HÜBES, T.C. Reflexões linguísticas sobre a metodologia e prática de língua portuguesa. *Revista Confluências*. Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, n. 35/36, p. 129-146, 2009.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>> Acesso em: 12 set. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; COSTA, Elana Cristina dos Santos; PAIVA, Marilza Maia de Souza; ABREU, Teo Bueno. *Indução Docente em Revisão: Sentidos Concorrentes e Práticas Prevalentes*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v.52, e09072, 2022.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 29, n.

15, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>> Acesso em: 11 fev. 2023.

DÍAZ, Félix. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: Edufba, 2011.

ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida. (ORG). *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2012.

EUGENIO BECA, C.; BOERR ROMERO, I. *Políticas de indução para professores iniciantes: a experiência chilena e os desafios para América Latina*. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e4683111, 2020. DOI: 10.14244/198271994683. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4683>> Acesso em: 4 out. 2022.

FERNANDEZ, Carmem. *Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de Ciências*. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, maio/ago. 2015.

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

FULLAN, M., HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOBATO, P. G.; REALI; Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar-Brasil*. Revista Portuguesa de Educação, v. 30, n. 2, p. 133-157, 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. *Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão*. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (orgs). *Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Edufpi: Teresina, PI. 2016.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro M. *O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor*. Práxis Educacional, [S. l.], v. 10, n. 17, p. 99-114, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/781>> Acesso em: 10 maio. 2022.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Débora Nascimento.; RABELO, Amanda Oliveira. *Ser “mentor”*: Um estudo sobre as contribuições de professores experientes ao desenvolvimento de professores iniciantes. In: Carlos Marcelo; Ana Maria Monteiro; Amanda Oliveira Rabelo; Paula Marcelo-Martínez; Maria Amélia Gomes de Souza Reis. (Org.). *Programas de Apoio e Indução ao Professor Iniciante*. 1ed.São Paulo: Annablume, 2022, v. 1, p. 77-102.

- MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC, 2004. 10p.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, Carlos. Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento. Education Policy Analysis Archives, v.10, nº 35, p. 2-52, ago, 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/49610112_Aprender_a_Ensenar_Para_La_Sociedad_del_Conocimiento> Acesso em: 19 fev. 2023
- MARCELO G., Carlos; VAILLANT, Denise. *Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica*. Cadernos de Pesquisa, 2017, v. 47, n. 166, 1-26.
- MARCELO Garcia, Carlos; BURGOS, Denia; MURILLO ESTEPA, Paulino; LÓPEZ, Altagracia, GALLEGO-DOMÍNGUEZ, Carmen, MAYOR RUIZ, Cristina Maria; JÁSPEZ, Juan Francisco (2016). A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana. O programa INDUCTIO. Revista Intersaberes, v. 11, nº 23, p. 304-324. Mai.ago, 2016.
- MARCELO Garcia, Carlos; FERREIRA, Maria Altagracia Lopes. O acompanhamento de professores iniciantes: análises e resultados de um programa de indução. In: MARCELO Garcia, Carlos; MARTINEZ, Paula Marcelo (Org.). *Comece com o pé direito: experiências de programas de iniciação e acompanhamento para novos professores*. Barcelona: Octaedro, 2022. p.191-219.
- MARCELO Garcia, Carlos; MARCELO-MARTINEZ, Paula; JASPEZ, Juan Francisco. Cinco anos depois: análise retrospectiva das experiências de indução de professores iniciantes. In: MARCELO Garcia, Carlos; MARTINEZ, Paula Marcelo (Org.). *Comece com o pé direito: experiências de programas de iniciação e acompanhamento para novos professores*. Barcelona: Octaedro, 2022. p. 143-168.
- MARTINS, Maria Helena. A colaboração como oportunidade de desenvolvimento profissional. **Revista Thema**, v. 15, n. 1, p. 1-4,
- MASSETTO, Débora Cristina. *Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria Online da UFSCar em foco*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- MASSETTO, Débora Cristina. *Aprendizagem no Programa de Formação Online de Mentores: experiências emocionais de professoras experientes*, Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- MIGLIORANÇA, F. Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professores iniciantes. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Aprender a Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional*. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 113-133, 2019. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/mizukami-reali.html>> Acesso em: 01 jul. 2022.

- MORAN, J., MASETTO, M. & BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.
- MOULIN, Nelly; PEREIRA, Vilme; TRARBACH, Maria Aparecida. *Formação do Tutor para Educação a Distância*. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v.31, n.163/166, p.25-36, set. 2004.
- NICHOLLS, Gill: *Mentoring: The art of teaching and learning*. In: P. Jarvis (Ed.) (2007): *The theory and Practice of Teaching*. (p.157–168). London: Routledge, 2007.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, António. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Associação Nova Escola, Edição 142, mai. 2001.
- NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.
- NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, vol. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017a.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e residência docente*. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ, 2017b.
- NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- PACHECO, José A.; FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.
- PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Márcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Educação*, v. 39, n. 4, p. s3-s13. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/faced/article/view/24263>> Acesso em: 13 jun.2022.
- RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. *Apresentação da sessão temática indução profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente*. Currículo sem fronteiras, v. 19, p. 5-22, 2019.
- RABELO, Amanda Oliveira. Análise Comparada Da Indução Profissional Como Apoio Ao Docente Iniciante. *Currículo sem fronteiras*, v. 19, p. 81-96, 2019.
- REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; MARINI, Carolina; BARROS, Bruna Cury de. Programas de mentoria da UFSCar: bases teórico-metodológicas, características e contribuições. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023051, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8671273. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671273>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de Mentoria Online: espaço para o

desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p. 77-95, jan./abr.2008.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de Mentoria Online para Professores Iniciantes: fases de um processo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479–506, 2010.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; BARROS, Bruna Cury de; MARINI, Carolina. Programas de mentoria da UFSCar dirigidos a professores iniciantes: uma síntese qualitativa das diferentes ofertas. *Educação: Teoria e Prática*, v. 32, n. 65, p. e41, 2022. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16530>> Acesso em: 30 nov.2023.

RINALDI, Renata Portela; BARROS, Janailza Moura de Sousa; REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso. *Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria*. EDUCAÇÃO UNISINOS (online), v.26, p.1-21, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. *Página Educacional Montevideo*, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005> Acesso em: 16 jun. 2022.

SANTOS, Robinson Nelson dos. *O professor como profissional reflexivo*. Editora: Vozes, Ano de publicação: 2008.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. *Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP*. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/21050>> Acesso em: 17 jul. 2022.

SHULMAN, Lee & SHULMAN, Judith. *Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação*. Cadernos Cenpec | Nova série. 6. 10.18676/cadernos cenpec. v6i1.353. 2016.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>> Acesso em: 08 out. 2023.

TANCREDI, R. M. S. P., Mizukami, M. G. N., & Reali, A. M. M. R. (2012). Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online. *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, 1(2), 61-71.

TANCREDI, R. M. S. P., & Reali, A. M. M. R. *O que um mentor precisa saber? Ou: Sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal*. Revista Exitus, 2011.p. 33- 44.

TARDIF, Maurice. *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando (Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 4139112, 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139/1078f>> Acesso em: 06 out. 2020.

APÊNDICE A

Cronograma dos encontros previstos com os professores

ATIVIDADES	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	TOTAL
Encontro individual		02	02	02	02	02	10
Encontro coletivo		01	01	01	01	01	05
Total de encontros/mês		03	03	03	03	01	
Total de encontros individuais com cada participante							10
Total de encontros coletivos com o grupo de participantes							05

Cronograma dos encontros previstos com os professores

ATIVIDADES	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	TOTAL
Encontro individual		02	02	02	02	02	10
Encontro coletivo		01	01	01	01	01	05
Total de encontros/mês		03	03	03	03	01	
Total de encontros individuais com cada participante							10
Total de encontros coletivos com o grupo de participantes							05

APÊNDICE B

AVALIAÇÃO DA PESQUISA-FORMAÇÃO

1. Como você percebe a relação entre a mentoria e a sua prática? Poderia citar exemplos? Houve contribuições desse acompanhamento para sua prática?
2. Como você viu as provocações da mentora em relação ao seu desenvolvimento profissional?
3. Você sentiu que suas necessidades formativas foram atendidas? Quais?
Alguma necessidade formativa não foi contemplada durante as formações individuais ou coletivas?
4. Quais desafios ainda percebe que existem para o aprimoramento de sua prática?
5. Sobre o tempo de formação, achou suficiente ou insuficiente? Comente.
6. Você recomendaria esse tipo de formação, a mentoria, como formação continuada para outros professores iniciantes? Por quê?
7. Sobre a professora experiente, você acredita que ela cumpriu seu papel como mentora?

Explique.

8. Como você percebe a relação entre mentora e participantes e entre os próprios participantes durante a pesquisa? Houve colaboração?

AUTOAVALIAÇÃO

1. Como você percebe sua participação na pesquisa? Você buscou ponderar a pertinência das colocações da mentora, suas orientações, sugestões e indicações de recursos e procurou colocar em prática o que ficava combinado nos encontros?
2. Houve alguma mudança na prática e no planejamento de suas aulas? Cite um exemplo.