

INDUÇÃO À DOCÊNCIA: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Magna Aparecida da Silva Matos – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Rosana Maria Martins – Universidade Federal de Rondonópolis
Janailza Moura de Sousa Barros - Universidade Federal do Piauí
Ana Paula Gestoso de Souza - Universidade Federal de São Carlos
Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro - Instituto Federal de São Paulo
Rosa Maria Moraes Anunciato - Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

O presente painel aborda a indução à docência no início da carreira e sua potencialidade formativa. Cada artigo destaca a importância do apoio à inserção profissional docente, enquanto espaço e tempo de socialização profissional e aprendizagens da docência. O primeiro texto (Matos; Martins) investiga produções científicas que evidenciam propostas formativas de apoio aos iniciantes, provenientes de programas e projetos exitosos de indução à docência. Foram pesquisadas as seguintes bases: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e *Scientific Electronic Library Online*. O segundo texto (Barros; Souza) demonstra os impactos nas trajetórias profissionais de iniciantes promovidos pela participação em um programa de mentoria, ofertado por uma universidade pública. Os resultados sublinham que os investimentos em programas de apoio contínuo são essenciais para enfrentar os desafios iniciais da docência, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e contribuir para um ensino de qualidade. O terceiro texto (Lagoeiro; Anunciato) discute o potencial de uma rede colaborativa online, de uma universidade federal, com ênfase em suas contribuições aos iniciantes, tendo como ponto de partida as demandas e necessidades formativas destes, considerando cada contexto escolar de atuação. Os textos apontam a importância de processos de indução pautados em ações de acompanhamento intencional e sistemático aos professores iniciantes como uma via capaz de assistir à transição de licenciando a professor, para lidar com as complexidades do espaço educativo, que ultrapassam a formação inicial.

Palavras-chave: Formação de professores, Programa de Indução à docência, Rede colaborativa de aprendizagem.

INSERÇÃO E INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs: DIÁLOGOS ENTRE PESQUISA E PROCESSOS DE INTERVENÇÃO

Magna Aparecida da Silva Matos – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Rosana Maria Martins – Universidade Federal de Rondonópolis

RESUMO

Este trabalho é recorte de uma pesquisa de mestrado concluída do tipo Estado do Conhecimento (EC), que objetivou identificar e analisar produções científicas voltadas especificamente a inserção e a indução à docência dos professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I, no período de 2012 a 2022, a partir do levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), base do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e PPGEs específicos. Referenciamos-nos nas noções de professores iniciantes, inserção e indução à docência: Marcelo (1993, 1999, 2006), Papi e Martins (2010), André (2012, 2013), Cruz; Farias; Hobold (2020) e Wong (2004), entre outros. Os instrumentos de coleta de dados partiram de descritores relacionados à temática; quanto à leitura e análise dos dados, utilizamos das abordagens Quantitativa e Qualitativa. Os dados evidenciaram 23 estudos científicos, distribuídos entre teses, dissertações e artigos, centralizados nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, com destaque para os programas de pós-graduação das seguintes universidades: UFMT, UnB, UNESP, UFSCar, UFRJ e PUC-SP. Apresentando uma diversidade de ações, programas e projetos exitosos efetivados por sistemas de ensino a partir da formação continuada, assim, os resultados apontam a necessidade de criação de políticas públicas educacionais que favoreçam a inserção e indução à docência, enunciando assim a forma omissa do poder público quanto a esta etapa do desenvolvimento profissional docente. Por último, é apresentado um projeto interventivo em uma escola pública, a partir de um dos dados da pesquisa.

Palavras-chave: Professor iniciante, Indução à docência, Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante de uma pesquisa de mestrado (Matos, 2023) que buscou, na perspectiva do Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2015), identificar e analisar produções científicas voltadas especificamente a inserção e a indução à docência dos professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I (EFI), entre os anos de 2012 e 2022, a partir do levantamento nos principais bancos de dados brasileiros, propondo apresentar as produções de teses, dissertações e artigos brasileiros relacionados à temática pesquisada.

Neste texto, apresentaremos as pesquisas que abordam o início de carreira, especificamente a inserção e a indução à docência (regiões brasileiras e programas de pesquisa), e, por último, as experiências das pesquisadoras quanto ao processo de elaboração e efetivação de um Projeto de Intervenção, em uma escola pública estadual na cidade de Primavera do Leste-MT, a partir dos resultados da investigação realizada por uma das autoras deste texto.

A justificativa para a realização da dissertação deu-se pela importância de se obter uma visão geral das produções científicas acerca dos professores iniciantes, visto que a literatura aponta que o período iniciático na docência é marcado por angústias, tensões e aprendizagens.

Para tal fim, buscamos evidenciar as investigações que focalizavam o processo de iniciação à docência. A leitura e análise dos dados gerados foi realizada por meio da perspectiva dialógica e reflexiva, que vai além de uma abordagem descritiva. Recorremos ao entendimento de professores iniciantes e inserção profissional apresentados por Marcelo (1993, 1999, 2006), Papi e Martins (2010), André (2012, 2013), dentre outros, e para compreender o conceito de indução à docência, apoiamo-nos em Wong (2004), Cruz; Farias; Hobold (2020).

Do ponto de vista dos recursos metodológicos para subsidiar a pesquisa do Tipo Estado do Conhecimento, apoiadas em Morosini e Fernandes (2015), realizamos a coleta de dados nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), base do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e PPGEs, nos quais identificamos a discussão sobre a temática “professor iniciante”. Para a análise dos dados adotamos o pluralismo metodológico quantitativo e qualitativo, considerados como complementares na busca de compreender o fenômeno investigado.

Ao final do levantamento das produções, da leitura e análise do material encontrado, foram selecionados, a partir dos parâmetros de inclusão e exclusão, vinte e três (23) estudos científicos, distribuídos entre teses, dissertações e artigos, centralizados nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, com destaque para os programas de pós-graduação das seguintes universidades: UFMT, UnB, UNESP, UFSCar, UFRJ e PUC-SP. Pela análise dos dados foi possível verificar uma diversidade de ações, programas e projetos de inserção e indução exitosas, efetivadas por sistemas de ensino, a partir da formação continuada.

Os resultados apontaram a necessidade de criação de políticas públicas educacionais que favoreçam a inserção e indução à docência, enunciando assim a forma omissa do poder público quanto a esta etapa do desenvolvimento profissional docente.

Por fim, neste artigo apresentamos um Projeto de Intervenção realizado pela pesquisadora mediante os dados evidenciados na pesquisa, com resultado exitoso envolvendo pesquisadores, gestão escolar e professores iniciantes. Demonstrando, assim, que a investigação proporcionou a contribuição de dados científicos para os estudos voltados a esta temática, como também possibilitou ações práticas envolvendo a Universidade e a Escola, revelando assim o potencial da pesquisa em educação. A proposta deste Projeto de Intervenção está regulamentada

por uma Instrução Normativa¹, que dispõe sobre a Concessão para Afastamento da Licença para Qualificação Profissional e/ou Simples Dispensa para Pós-Graduação Stricto Sensu em nível de Mestrado e Doutorado.

METODOLOGIA

O estudo desenvolvido resulta de uma pesquisa de mestrado concluída, desenvolvida no contexto de uma investigação do tipo Estado do Conhecimento junto aos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), base do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e PPGEs, nos quais identificamos a discussão sobre a temática “professor iniciante”, mas nas buscas nos bancos de dados², as pesquisas não emergiam.

Assim, apresentamos o arcabouço teórico da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, amparado no entendimento de Morosini e Fernandes (2015), quando expõem que essa perspectiva se consolida por meio de quatro etapas/fases metodológicas.

De acordo com Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021), as etapas/fases podem ser definidas como apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Etapas/fases do Estado do Conhecimento

ETAPAS/FASES	DEFINIÇÕES
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do <i>corpus</i> de análise.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento.
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do <i>corpus</i> de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.
4. Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Morosini; Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 127).

Nesta direção, outros autores colaboraram na discussão teórico-metodológica, tais como: Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), entre outros.

Quanto à leitura e análise dos dados coletados, utilizamos as abordagens Quantitativa e Qualitativa, por compreendê-las como métodos complementares, já que combinados podem colaborar para se obter resultados aprofundados e abrangentes. Santos Filho (2002, p. 51) defende a necessidade do rigor metodológico e define que “os métodos quantitativo e

¹ Dados de identificação da normativa – oculto para evitar identificação de proponentes.

² Foi constatado que havia problemas de alimentação das Plataformas, em alguns casos com as Universidades Federais “Super Novas”, que estavam migrando seus dados. Há exemplos das Pesquisas do PPGEdU da UFR, que só eram encontrados na página Institucional do Programa.

qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica”.

Portanto, para o alcance do objeto de pesquisa, o levantamento se baseou nos seguintes critérios para seleção e análise: 1. descritores: “professores iniciantes” AND “anos iniciais”; “professores iniciantes” AND “ensino fundamental I”; “inserção à docência” OR “indução à docência”; “professor iniciante” e “aprendizagem da docência”; 2. tipo de publicação: teses, dissertações e artigos; 3. ano de defesa: 2012 a 2022; 4. área de conhecimento: Educação; 5. resumos e palavras-chave de acordo com a temática; 6. seleção e leitura dos trabalhos; 7. análise dos textos. Tais critérios foram determinados pela escolha metodológica, cujos passos indicam que, segundo Ferreira (2002), o desafio é levantar e avaliar o conhecimento produzido para buscar o que ainda não foi.

Neste trabalho questionamos: qual o quantitativo e regiões que apresentam produções acadêmicas sobre o professor iniciante dos anos iniciais do EFI I, quanto à inserção e indução à docência? Como informado anteriormente, foram analisados 23 trabalhos acadêmicos, distribuídos entre teses, dissertações e artigos. Os resultados foram organizados em categorias e subcategorias de análise, sendo: Projetos Colaborativos; Comunidades de Prática; Mentoria; Extensão Universitária; Residência Docente, Comunidades de Aprendizagem e Políticas de Formação Continuada.

Acrescentamos a este artigo, um relato de experiência voltado para a elaboração e efetivação do Projeto de Intervenção em uma escola pública estadual, a partir da conclusão da dissertação realizada. A proposta deste Projeto de Intervenção, regulamentada por Instrução Normativa, especificamente na seção VI do Projeto de Intervenção no Art. 9º, considera como Projeto de Intervenção a aplicabilidade do resultado da pesquisa da Dissertação ou Tese na unidade escolar ou lotação de forma, a colaborar com a problemática identificada durante a realização da pesquisa. O público-alvo envolveu duas (02) professoras pedagogas iniciantes atribuídas em turmas de 3º e 4º anos, uma (01) coordenadora pedagógica e três (03) pesquisadores de uma Universidade Federal. Os objetivos desta proposta foram: contribuir com o processo de inserção profissional docente, envolvendo equipe gestora e professores iniciantes; socializar dos dados da pesquisa de mestrado; promover roda de conversa entre gestores (coordenadora), pesquisadores e professores iniciantes e oportunizar acesso a livros, dissertações, teses e artigos relacionados à temática.

REFERENCIAL TEÓRICO

O termo professor iniciante tem se destacado no cenário nacional e internacional, a partir de pesquisadores que investigam o início da carreira docente. Assim, recorremos a Marcelo (1993, 1999, 2006), Tardif (2002), Papi e Martins (2010), André (2012, 2013), dentre outros pesquisadores que têm se destacado nas investigações que focalizam o processo de iniciação à docência.

Nas escritas dos autores são evidenciados períodos distintos, de acordo com cada construção teórica e consoante às diferentes realidades de onde nos falamos tais estudiosos. Acerca disso, Lima (2004) afirma que na literatura essa fase de duração não é delimitada, tendo em vista que este período é compreendido até os sete primeiros anos de docência. Ressaltamos que para o desenvolvimento desta pesquisa, nos limitamos ao período de cinco anos de docência, período esse assumido pelo Grupo de Pesquisa³, do qual fazemos parte.

Nesta direção, concordamos com Marcelo (1999), ao afirmar que cada profissional vivencia o início da carreira de forma diferenciada. A fim de refletir acerca das dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes, recorremos a autores de diferentes espaços e tempo, possibilitando-nos uma visão geral do que tem sido preocupação de pesquisadores, tanto no campo da formação inicial quanto continuada.

Ao recorrer a Nono (2011), identificamos que no início da profissão docente, muitos professores irão conviver com interferências sobre sua prática docente. Nesse sentido, os iniciantes buscam continuar na carreira e tentam garantir uma estabilidade frente às divergências que se manifestam durante a iniciação na vida profissional.

Para Huberman (2013), este período é marcado por um processo de apropriação do espaço escolar e de sua profissionalização, e destaca que a fase inicial é marcada pela sobrevivência e a descoberta, pela qual se vivencia o entusiasmo inicial, os passos principiantes da docência, iniciando o processo de responsabilização do processo de aprendizagem.

Martins (2015) discorre acerca da passagem de licenciando a professor e enfatiza que esse momento é marcado por descobertas, choque com a realidade, angústias, anseios, construção da base e do conhecimento para o ensino (Shulman, 2005), ou seja, pelo processo de ensinar e aprender a ensinar, a fim de tornar-se professor.

³ Dados de identificação do projeto de pesquisa – oculto para evitar identificação de proponentes.

Logo, a reflexão sobre o professor iniciante passa não somente pelos desafios no início da docência. A literatura aponta que é preciso considerar o processo de inserção e indução à docência, visando apoiar aqueles que atravessam esse período.

Nessa direção, julgamos importante compreender a conceituação de inserção profissional, por estar diretamente ligado ao início de carreira. Para nós, a inserção profissional docente é um espaço de tempo de introdução ao ensino ou na profissão docente, porém até a atualidade o mais desamparado no contexto das políticas educacionais remetidas à formação profissional (Vaillant, 2009; André, 2012, 2013).

No âmbito dessa preocupação com o período da inserção docente, diversos pesquisadores destacam a importância de pensar o processo de indução profissional docente, como uma via capaz de assistir os profissionais iniciantes, em suas necessidades formativas, já que entendemos a indução à docência como indicativo de proposta formativa, a ser ofertada no início de carreira docente. Assim, nos apoiamos na definição deste conceito em Wong (2004), ao afirmar que a indução é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, ofertado por 2 a 3 anos, a fim de se tornar parte do programa de desenvolvimento profissional de uma secretaria educacional, escolar, com intuito de atender os iniciantes em suas necessidades formativas.

As pesquisas e estudos de Marcelo (1993, 1999, 2006), revelam a defesa em favor da indução à docência, como sendo um tempo em que iniciantes buscam a obtenção de conhecimentos profissionais sobre a docência, pois carecem de ações organizadas de acompanhamento, podendo ser via programas, projetos ou políticas públicas direcionadas a este fim.

Sobre a inserção docente e indução, Cruz, Farias e Hobold (2020) esclarecem que o primeiro conceito se refere ao período de socialização profissional, as primeiras aprendizagens dos fazeres da docência e o segundo compreende as ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho do iniciante (políticas públicas ou outras ações voltadas para propostas de indução).

Logo, entendemos que o percurso docente, rumo à experiência na docência, passa por um desenvolvimento profissional consistente, organizado institucionalmente por intermédio da existência de políticas públicas e ações que valorizem a fase de início na docência. Assim, acreditamos que os resultados apresentados neste trabalho sejam capazes de contribuir, evidenciando ações e projetos alicerçados em processos de inserção e indução.

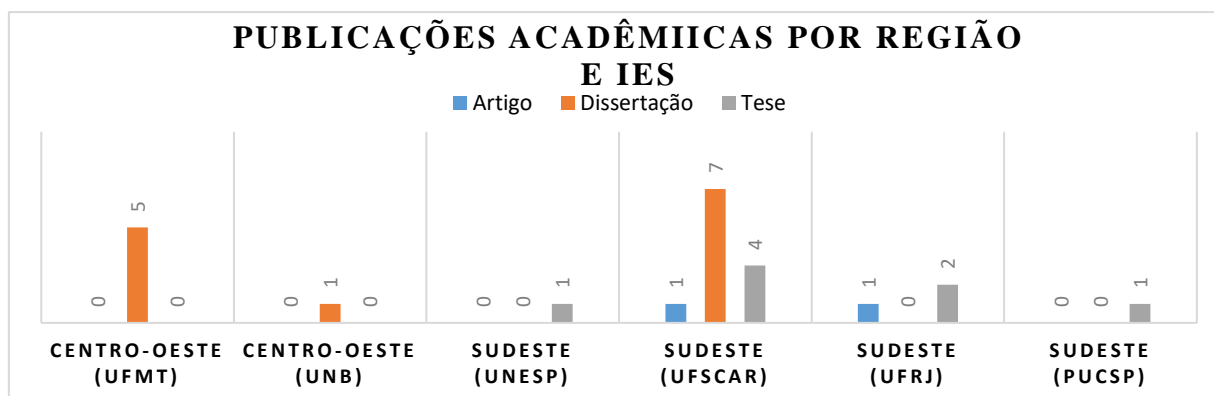
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o objetivo de identificar e analisar produções científicas voltadas especificamente a inserção e a indução à docência dos professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I, entre os anos de 2012 e 2022 (regiões brasileiras e programas de pesquisa), apresentamos a seguir os resultados obtidos, como consequência do levantamento nos principais bancos de dados brasileiros. E por fim, será apresentado o projeto interventivo realizado em uma escola pública estadual, logo após a finalização desta pesquisa.

No primeiro momento, foi possível encontrar o total de 253 trabalhos, a partir dos descritores selecionados nos bancos de dados mencionados, para então, após a leitura dos resumos e quando necessário o trabalho completo, incluí-lo na análise ou descartá-lo. Neste percurso, chegamos a um total de 32 produções acadêmicas, tendo em vista que este Estado do Conhecimento tem como referência metodológica Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), que perpassa pela organização dos trabalhos em quatro etapas, sendo: Bibliografia anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva, onde, de forma abreviada, as duas primeiras etapas condizem com uma nova seleção ainda mais criteriosa dos trabalhos, buscando identificar se os trabalhos incluídos estão “aderentes ao objetivo proposto na pesquisa do EC” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 65).

Assim, após nova análise selecionamos vinte e três (23) trabalhos acadêmicos distribuídos em oito (8) teses, 13 dissertações e dois (2) artigos, sendo seis (6) na região Centro-Oeste e 17 na região Sudeste; e, considerando a categoria administrativa das instituições, 21 são de instituições públicas federais, uma (1) estadual e uma (1) de instituição privada, como apresentamos no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Distribuição das publicações por região e IES (2012-2022)



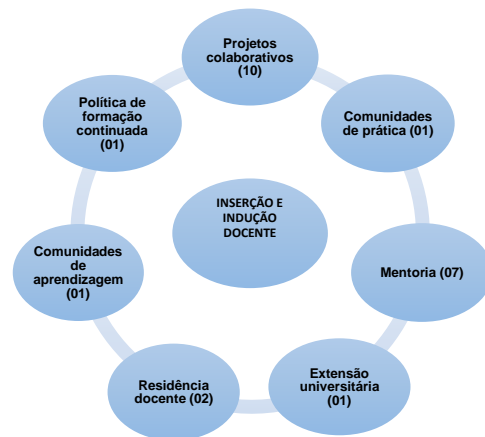
Fonte: Autora 1 (2023, p. 62).

Percebe-se, a partir da representação acima, que as publicações selecionadas neste levantamento se concentram na região Centro-Oeste (6) e Sudeste (17), respectivamente. Assim, essas duas regiões representam a totalidade de 100 por cento do objeto de análise desta investigação, tendo em vista que as demais regiões, no momento do levantamento, não apresentaram trabalhos dentro do objetivo principal desta pesquisa, a qual tem como foco o processo de inserção e indução docente de professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I (EFI).

Para análise dos trabalhos selecionados criamos uma categoria intitulada Inserção e Indução à Docência, a qual foi organizada em subcategorias, onde as produções foram distribuídas conforme a figura abaixo. Nesse sentido, esta organização das subcategorias está relacionada àquilo que é evidenciado nos trabalhos selecionados, considerando o objeto de estudo, objetivos, metodologias e resultados.

Frente à diversidade das abordagens presentes nas 23 publicações e para facilitar a análise dos dados, foram pensadas as seguintes subcategorias de análise.

Figura 1 – Categoria e subcategorias de análise



Fonte: Autora 1 (2023, p. 64).

Os dados evidenciaram ações e projetos de inserção e indução à docência, que partiram de iniciativas como: o Projeto OBEDUC/UFMT, o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar; o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD); a Extensão Universitária da UnB; o curso de extensão da comunidade de aprendizagem *on-line* – 2013 da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); a Comunidade de Aprendizagem docente (UFRJ); a Formação Comunidade de Prática (SEMED/Roo); a Escola de Formação Permanente em Sobral (CE); a Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar e ações da gestão escolar na inserção docente na Secretaria Municipal de Sorocaba (SP).

Diante disso, por meio desse Estado do Conhecimento foi possível identificar que estas iniciativas, em sua grande maioria, têm partido dos sistemas de ensino, enquanto ficou evidente a escassez de políticas públicas no contexto nacional pensadas na inserção e indução docente.

Como última etapa deste artigo, apresentamos a efetivação de um projeto de intervenção em uma escola pública estadual, pois tal projeto se constituiu como elemento obrigatório a uma das autoras, profissional da educação básica, que usufruiu de licença qualificação, para realização do mestrado em Educação, a fim de atender a uma Instrução Normativa.

Nesse contexto, os resultados evidenciados na pesquisa de mestrado de uma das autoras (2023), apontam a importância dos coordenadores pedagógicos no processo de acolhimento e formação de professores iniciantes.

Diante disso, foi elaborada a proposta de intervenção voltada aos professores iniciantes e apresentada à gestão escolar para aprovação, que, após a autorização para sua realização, foi iniciado o processo interventivo, a partir das seguintes etapas: no primeiro momento foi distribuído um questionário às duas professoras iniciantes, relacionado ao período de iniciação à docência, no qual buscou-se conhecer o perfil de cada participante, os principais desafios vividos no início da docência, a relevância da ação de coordenadores na inserção docente, no apoio didático-pedagógico e o conhecimento de materiais publicados voltados à temática de professores iniciantes, entre outros.

A seguir, foi proposto às professoras iniciantes uma ficha de sugestões (FISUG), com objetivo que estas sugerissem pautas importantes relacionadas a ações concretas nos espaços escolares, na intenção de minimizar os principais desafios dessas iniciantes. Assim, as sugestões tiveram como propósito auxiliar coordenadores no processo de acolhimento e formação de professores iniciantes.

O último momento foi intitulado de círculo de diálogo no espaço escolar, envolvendo a coordenadora da Unidocência, professoras iniciantes e pesquisadores, com o propósito de dialogar acerca dos dados evidenciados no questionário e ficha de sugestões. Quanto à participação de pesquisadores, buscamos promover a socialização dos resultados das dissertações de mestrado acerca da temática voltada para o professor iniciante, apresentação do Grupo de Pesquisa que fazemos parte, além de socialização de livros, artigos e eventos voltados para os professores em início de carreira docente. Nosso intuito foi demonstrar que essa fase é muitas vezes complexa, por envolver momentos de muitas aprendizagens.

Concluimos que o projeto interventivo foi exitoso, tendo em vista que a atual conjuntura da formação continuada no estado de Mato Grosso tem sido organizada por meio de Plataformas e com base numa política formativa em parceria com instituições privadas dentro de um

contexto neoliberal. Tal fato provoca o distanciamento e a invisibilidade dos profissionais em início de carreira. Assim, esta ação formativa interventiva veio na contramão daquilo que tem sido posto pela Secretaria de Estado e Educação.

Por fim, neste ano de 2024, uma das proponentes deste artigo assume a função de coordenadora pedagógica em uma escola pública estadual, e tem buscado colocar em prática o projeto de intervenção realizado anteriormente. Neste primeiro semestre, ela promoveu a identificação dos professores iniciantes junto ao corpo docente da escola, a escuta ativa dos desafios destes profissionais, o auxílio com relação aos processos burocráticos e sua inserção em sala de aula; o movimento colaborativo entre professores experientes e iniciantes; e a inclusão no Projeto Político Pedagógico da escola dos momentos formativos voltados a estes profissionais, especialmente o apoio à construção da base do conhecimento para o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados e análises, concluímos que existe uma ausência de políticas públicas educacionais em âmbito nacional quanto ao processo de inserção e indução à docência, assim, as produções científicas mapeadas neste Estado do Conhecimento revelaram ações e projetos existentes no período de 2012 a 2022, decorrentes da iniciativa das redes de ensino, principalmente pelas universidades públicas brasileiras, dentro de um trabalho colaborativo envolvendo a tríade universidade/escola e sociedade.

Conforme demonstram as produções, a região Centro-Oeste apresentou seis (6) pesquisas e a região Sudeste o total de dezessete (17). Ressaltamos que as demais regiões não apresentaram trabalhos dentro do objetivo principal desta pesquisa, a qual tem como foco o processo de inserção e indução docente de professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I (EFI). Destacamos os programas de pós-graduação das seguintes universidades: UFMT, UnB, UNESP, UFSCar, UFRJ e PUC-SP, que evidenciaram, por meio das produções científicas realizadas, uma diversidade de ações, programas e projetos de inserção e indução exitosas efetivadas, especialmente, por parcerias entre universidade e escola.

Logo, entendemos que a temática voltada para a inserção e indução docente passa por desafios, tendo em vista o atual contexto de políticas neoliberais que perpassa pela formação inicial e continuada. Diante dessa realidade, após o término da pesquisa propusemo-nos à execução de um projeto interventivo no contexto de uma escola pública estadual com base em resultados da investigação, especificamente quanto ao papel dos gestores na inserção de professores iniciantes.

Assim, a partir da experiência vivenciada na aplicabilidade do projeto de intervenção, ressaltamos que a formação continuada de professores deve ser pensada, a partir da realidade dos profissionais no interior dos espaços educativos. Nesse sentido, foi possível aprofundar os conhecimentos sobre questões teóricas e práticas relacionadas aos desafios no início da docência, proporcionando troca de experiências importantes para o trabalho docente envolvendo uma coordenadora pedagógica, professoras iniciantes e pesquisadores da Universidade. Concluímos, assim, que os dados desta pesquisa podem desencadear reflexões críticas acerca da omissão das políticas públicas voltadas para o processo de inserção e indução à docência, e promover a visibilidade de ações e projetos exitosos que têm se destacado no cenário nacional, com apoio de universidades públicas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002302796>. Acesso em: 23 nov. 2021.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

FERREIRA, N. S. de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [s. l.], n. 9, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto editora, 2013.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, [s. l.], v. 29, n. 2, 2004.

MARCELO, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 19, p. 101-143, 1999.

MARCELO, C. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de Educación**, Sevilla, n. 300, p. 225-277, 1993.

MARCELO, C. **Políticas de Inserción a la docencia:** Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller Internacional: Conversemos sobre Educación. Bogotá, 2006. p. 1-35.

MARTINS, R. M. **Estudando e ensinando, aprende-se e ensina-se:** as narrativas de si no processo de vir a ser professora. 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, SP, 2015.

MATOS, M. Ap. da S. **O estado do conhecimento:** a inserção e indução docente de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental I (2012-2022). 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFR, Rondonópolis, MT, 2023.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NONO, M. A. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Silvio S. (org.). **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15244/1/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. Profesorado. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Sevilha, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

WONG, H. K. Induction Programs that Keep New Teachers Teaching and Improving. **NASSP Bulletin**, [s. l.], v. 88, n. 638, p. 41-58, mar. 2004.

IMPACTOS DE UM PROGRAMA DE MENTORIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Janailza Moura de Sousa Barros
Ana Paula Gestoso de Souza

RESUMO

Dado o caráter contínuo da aprendizagem da docência e as especificidades do início de carreira, considera-se fundamental a construção de ações que visam o acompanhamento intencional e sistemático do professor iniciante. Em vista disso, neste estudo, recorte de uma pesquisa de mestrado concluída, apresenta-se os impactos promovidos pela participação no Programa Híbrido de Mentoria ofertado por Pela Universidade Federal de São Carlos, no desenvolvimento profissional docente de quatro professoras iniciantes da Educação Básica. A partir da análise de narrativas e produções orais e escritas das docentes, foram examinadas as demandas indicadas por elas ao longo da participação no programa e os impactos por elas observados em suas trajetórias profissionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, fundamentada na literatura sobre desenvolvimento profissional docente, início da docência e programas de indução e mentoria. Os resultados deste estudo revelam que as demandas formativas estavam relacionadas à: gestão de sala, processos de ensino e aprendizagem, profissão docente e escola. Em termos de impactos, o estudo evidenciou resultados satisfatórios direcionados às aprendizagens dos alunos, à prática docente e ao desenvolvimento profissional como um todo destacando o envolvimento das iniciantes em processos reflexivos sobre suas práticas, a construção de estratégias de ensino inclusivas, o desenvolvimento da autonomia da iniciante e o crescimento do sentimento de segurança. Este estudo contribui para a literatura ao sublinhar que investimentos em programas de apoio contínuo são essenciais para enfrentar os desafios iniciais da docência, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e contribuir para um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Formação de professores, Programa de indução à docência, Início de carreira.

INTRODUÇÃO

Neste estudo considera-se o desenvolvimento profissional docente (DPD) como um processo contínuo e relevante para garantir a qualidade da educação, sobretudo no contexto da Educação Básica. Dado o caráter contínuo da aprendizagem da docência e as especificidades do início de carreira é fundamental a construção de ações que visam o acompanhamento intencional e sistemático do professor iniciante. Nesse sentido, programas de mentoria são estratégias comprovadamente eficazes para apoiar esse desenvolvimento, oferecendo suporte, orientação e ambientes de aprendizagem colaborativos e enriquecedores (Cesário, 2021; Barros, 2021; Reali et al., 2023) Para professores iniciantes, a mentoria facilita a troca de experiências, a aquisição de novos conhecimentos e habilidades e a reflexão crítica sobre a prática. A interação com mentores auxilia na construção de uma base sólida de conhecimentos, contribuindo para a melhoria das práticas educativas e o sucesso dos alunos.

Em vista disso, este estudo, recorte de uma pesquisa de mestrado concluída, tem como cenário o Programa Híbrido de Mentoria⁴, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos.

Esse programa, desenvolvido entre 2017 e 2020, tinha como objetivo acompanhar e apoiar professores em início de carreira. Contava com o apoio de professores experientes (denominados mentores) que possuíam mais de 10 anos de atuação em sala de aula. Estes mentores, após formação inicial para essa função, realizaram o acompanhamento e suporte via Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA) - Moodle. O trabalho de mentoria teve como ponto de partida as demandas e necessidades formativas das iniciantes e levou em consideração cada contexto escolar de atuação.

Este estudo apresenta os impactos promovidos pela participação no referido programa de mentoria no desenvolvimento profissional de quatro professoras iniciantes da Educação Básica. A partir da análise de narrativas e produções orais e escritas das docentes, desde o ingresso e ao longo do programa, examinou-se as demandas formativas manifestas pelas iniciantes ao longo da participação e os impactos por elas observados em suas trajetórias profissionais.

METODOLOGIA

Considerando o objetivo do estudo anteriormente pontuado, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023), utilizando instrumentos que permitiram uma compreensão aprofundada das experiências e percepções das participantes.

Os participantes deste estudo foram quatro professoras iniciantes da Educação Básica, que participaram do Programa Híbrido de Mentoria. As professoras, denominadas neste texto pelos nomes fictícios de Ananda, Alexia, Lara e Elane, participaram da iniciativa por um período que variou de 1 ano e 5 meses a 3 anos. Elas foram selecionadas por meio de uma amostragem intencional, considerando o comprometimento com as atividades propostas pelo programa e o diálogo formativo estabelecido com as mentoras. Elas são formadas em Pedagogia, todas têm uma segunda graduação e pós-graduação, tanto em nível lato sensu quanto

⁴ Este estudo, oriundo de um mestrado, faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo intitulado Desenvolvimento Profissional Docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria, desenvolvido com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

stricto sensu (entre elas, uma possui mestrado). As professoras lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em redes públicas municipais e estaduais, sendo três no estado de São Paulo e uma no Paraná.

Os dados analisados neste artigo consistem em narrativas e produções desenvolvidas pelas professoras, incluindo: memorial de formação, diário reflexivo, diálogos com a mentora em fóruns de discussão, atividades propostas pela mentora e entrevistas realizadas pela equipe de pesquisadores do programa com as professoras iniciantes. A análise dos dados foi realizada sob uma perspectiva descritiva-analítica, concentrando-se nos materiais indicados anteriormente para identificar as demandas indicadas pelas professoras, e consequentemente evidenciar os impactos promovidos pelo programa para o desenvolvimento profissional docente das participantes. Neste estudo, foram selecionadas as porções de dados que evidenciam aspectos convergentes nas narrativas das iniciantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo que acontece ao longo da vida docente (Tancredi, 2009; Mizukami; Reali, 2019; Vaillant; Marcelo Garcia, 2012; Nóvoa, 2017; André, 2010) e implica “envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (André, 2010, p.176). Vaillant; e Marcelo Garcia (2012) argumentam que o conceito de “desenvolvimento” implica uma evolução contínua, superando a tradicional separação entre formação inicial e aperfeiçoamento docente. Eles descrevem esse desenvolvimento como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções” (Vaillant; Marcelo Garcia, 2012, p. 167).

Compreende-se o DPD como um processo colaborativo, envolvendo tanto a reflexão individual quanto a troca de experiências com outros educadores. Nesse contexto, Hobold (2018) define o desenvolvimento profissional com uma:

[...] continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações - uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor (Hobold, 2018, p. 428).

Nesse viés, é válido destacar que a importância do desenvolvimento contínuo não apenas para os professores da Educação Básica, mas para os demais profissionais dos diferentes

níveis e etapas educacionais, reside no fato de que ele contribui para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, para o sucesso dos estudantes.

Um período importante no DPD é a entrada na carreira. Os professores iniciantes enfrentam desafios significativos ao se depararem com o ambiente escolar e às demandas da sala de aula, estes podem impactar negativamente o desempenho docente e a permanência na profissão. Entre os desafios mais comuns estão a gestão de sala de aula, a adaptação ao currículo escolar, a construção de relacionamentos com alunos, pais e colegas, e o desenvolvimento de uma identidade profissional (Marcelo Garcia; Vaillant, 2015). Outro fator que dificulta significativamente a indução à docência são as condições de trabalho enfrentadas pelos professores iniciantes. A atribuição de classes diversas e a constante rotatividade dificultam o reconhecimento das especificidades de cada etapa de ensino; a passagem por várias escolas exige que os docentes se adaptem a diferentes estilos de gestão e culturas escolares, o que pode ser desafiador; e a sobrecarga de trabalho, o que pode comprometer a busca por formação contínua e a qualidade de vida dos professores, podendo acarretar o adoecimento (Príncipe; André, 2019). Por outro lado, é um período que também se caracteriza por descobertas relevantes e adquirem novas habilidades à medida que avançam em sua jornada profissional.

Assim, a transição da formação inicial para a prática docente pode ser particularmente difícil. Muitas vezes, os professores iniciantes sentem-se despreparados para lidar com as complexidades do ambiente escolar real, apesar da formação teórica recebida (Nóvoa, 2019; Marcelo Garcia; Vaillant, 2012). Além disso, a falta de apoio e orientação durante os primeiros anos de carreira pode levar à frustração e ao desânimo, aumentando o risco de abandono da profissão.

Programas de mentoria são relevantes no apoio aos iniciantes, fornecendo orientação prática, suporte emocional e oportunidades de desenvolvimento profissional. Esses programas ajudam a aliviar os desafios enfrentados pelas iniciantes, promovendo uma transição mais suave e bem-sucedida para a prática docente (Reali et al., 2022).

Neste estudo, a mentoria é considerada uma proposta de indução, ou seja, visa acolher e acompanhar os professores iniciantes. Essa prática não só facilita a integração dos novos docentes ao ambiente escolar, mas também oferece suporte, promovendo o desenvolvimento de habilidades e a confiança necessária para enfrentar os desafios do início da carreira.

A mentoria, especificamente, conta com a figura de um mentor, um professor mais experiente, que oferece orientação, apoio e *feedback* a um mentorado, que pode ser um professor iniciante ou em fase de desenvolvimento profissional. Foca assim, na relação

individual entre mentor e mentorado, proporcionando suporte personalizado e orientação prática. Sobre isso, Reali et al., (2023), fazem a seguinte afirmação:

A mentoria usualmente apresenta os mesmos objetivos de processos de indução e, geralmente, são conduzidos por professores mais experientes que acompanham os professores iniciantes (PIs) em sua atuação docente, considerando aspectos atinentes à sala de aula e ao ensino e à atuação com os seus pares, a direção da escola e outros membros da comunidade escolar (Reali; Souza; Marini; Barros, 2023, p. 5).

Sobre a eficácia da mentoria no DPD estudos mostram que esse tipo de acompanhamento contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e aumento da confiança e autonomia profissional das professoras iniciantes, e progresso da aprendizagem dos estudantes das docentes acompanhadas (Gobatto, 2020; Cesário, 2021; Barros, 2021; 2024). Mentores oferecem suporte emocional, ajudam na resolução de problemas e compartilham estratégias eficazes de ensino, o que é especialmente benéfico para docentes principiantes que estão aprendendo a ensinar ao mesmo tempo em que ensinam (Reali et al., 2023).

Além disso, estes estudos mostram que a mentoria promove a reflexão crítica sobre a prática docente, incentivando os professores a analisar e aprimorar continuamente suas abordagens pedagógicas. A interação com mentores também facilita a socialização profissional, ajudando os professores iniciantes a se integrarem na cultura escolar e a desenvolverem uma identidade profissional sólida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que concerne às demandas indicadas pelas iniciantes ao longo da participação no Programa Híbrido de Mentoria, estas se referem à: gestão de classe, ao processo de ensino aprendizagem, a profissão docente e a escola⁵.

No caso das demandas relacionadas à gestão de classe, evidencia-se que todas as professoras enfrentaram desafios relacionados a turmas heterogêneas, as quais possuíam dificuldades em leitura, escrita e matemática, e à aspectos comportamentais dos alunos.

Acredito que terei bastante trabalho com esta turma, mas nada que não seja possível. Tenho 4 alunos que ainda não leem, 8 alunos que só escrevem em caixa alta. O trabalho terá que ser bem elaborado e a atenção individual terá que ser maior aos alunos com estas defasagens (Ananda, Descrição do contexto 23/02/2018).

[...] a maior dificuldade no geral, é a mesma a leitura, sistematização das informações e a socialização do conteúdo. Alguns ainda são muito lentos para ler e escrever, o que

⁵ Para este texto foram selecionadas uma ou duas porções de dados para exemplificar cada elemento (demanda e impacto), contudo, existem mais relatos de cada uma das docentes, que corroboram cada um desses elementos.

dificulta também o trabalho em sala de aula (Alexia, Balanço das ações do primeiro semestre, 11/09/2019)

[...] fora isso, tem o comportamento dos alunos que faltam muito, falam muito, não obedecem aos comandos e ainda não sabem se sentar! Tenho certo trabalho para poder colocá-los no lugar todos os dias (Alexia, Balanço das ações do primeiro semestre, 11/09/2019).

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, houve uma convergência nos relatos sobre as dificuldades relacionadas ao planejamento das aulas e à necessidade de desenvolver atividades que atendam às especificidades dos alunos. Além disso, todas as professoras mencionaram dificuldades com o ensino de conteúdos específicos.

Minha dificuldade na questão do aprimoramento de texto é conseguir pensar uma sequência gradual de trabalho, conseguir visualizar as etapas, como devo proceder em cada etapa e que faça sentido. Não tenho nenhuma experiência de trabalho que possa me servir como referência e ainda não consegui seguir uma sequência qualquer por dificuldade de compreender o processo mesmo [...] percebo que pra mim fica muito difícil quando não tenho clareza das etapas que devo percorrer para chegar aonde quero. Por isso, tem atividades que realizo que na hora parecem fazer sentido e depois não fazem mais (Lara, Fórum de interação sobre Revisão de texto 07/06/2018).

A caminhada é longa, e já estou com receio de não dar conta de tudo isso, gostaria de conseguir atingir a todos os alunos, mas vivo ouvindo de outros professores que isto é “utopia”, mesmo assim acredito que podemos conseguir sim (Ananda, Narrativa do contexto escolar 06/08/2018).

Gostaria de umas dicas para eu ensinar multiplicação, já dei o conceito, falta sistematizar com eles (Elane, Diário, 05/10/2019).

Em relação ao aspecto da profissão docente, a demanda que se fez mais presente nas narrativas das professoras diz respeito à insegurança, ansiedade e inexperiência, sendo sentimentos comuns a todas elas.

Não tenho experiência com 2º ano, mas estive por dois anos no 1º ano (Lara, Diário 09/03/2019).

O maior desafio [na matemática] é vencer a minha ansiedade, fico preocupada com a turma, mesmo ouvindo elogios, sei que eles ainda estão bem defasados e teremos de trabalhar muito (Elane, Caracterização da turma, 16/06/2019).

[...] De início fiquei meio sem saber o que fazer, a escola estava sem coordenadora e eu havia acabado de chegar, através da remoção. Não conhecia ninguém e ainda estava cheia de dúvidas e dificuldades (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019).

No que diz respeito às demandas relativas à escola, a falta de apoio e orientação da gestão escolar quanto ao manuseio e utilização de um novo material de ensino foi uma questão destacada pelas docentes.

E agora fico me perguntando cadê o apoio pedagógico que falaram que iam nos dar para trabalhar com este material? Desde do início do ano não tivemos nenhum apoio, deram a formação inicial de 2 manhãs e pronto. É a mesma coisa de dar um livro para o aluno do infantil e pedir para ler, sem ao menos fazer uma leitura antes e trabalhar alguns conceitos de representações, pois eles conseguiram ler através das figuras, mas

será que iram representar corretamente? E qual seria a melhor forma de representar? (Ananda, Diário, 27/07/2018).

Esses resultados revelam demandas que impactam diretamente o desenvolvimento profissional das professoras e consequentemente suas práticas pedagógicas e aprendizagem dos estudantes. Dificuldades na gestão de turmas heterogêneas e questões comportamentais evidenciam a necessidade de estratégias de ensino personalizadas e maior atenção individualizada. No processo de ensino e aprendizagem, a carência de habilidades para planejar aulas e propor atividades específicas destaca a importância de uma formação continuada prática e contextualizada. Inseguranças e ansiedades das professoras indicam a necessidade de apoio emocional e profissional, enquanto a falta de acompanhamento da gestão escolar na implementação de novos materiais ressalta a importância de uma liderança escolar proativa e colaborativa.

Esses elementos corroboram o que a literatura destaca: os desafios no início da docência são variados e se concentram principalmente na gestão da sala de aula, incluindo aspectos comportamentais dos alunos. Além disso, questões pessoais se entrelaçam com as profissionais, fazendo com que os docentes, no início de suas carreiras, precisam equilibrar a vida pessoal e profissional enquanto aprendem a ensinar (Tancredi, 2009, Marcelo Garcia; Vaillant, 2015, Nóvoa, 2019).

Dando sequência são apresentados os impactos promovidos no desenvolvimento profissional das iniciantes ao participarem do programa de mentoria e por elas observados. Tais impactos se direcionam: aos alunos, à prática docente e ao desenvolvimento profissional.

Em relação aos alunos, os impactos podem ser percebidos nas narrativas de Alexia e Elane, quando relataram avanços significativos na leitura, escrita, interpretação e reescrita de textos por parte dos estudantes:

Quanto aos alunos que já iniciaram o ano, alfabéticos, percebi no decorrer do ano que eles acabaram gostando da reescrita no final do conto, mas porque, no começo [do ano] eles faziam um texto grande e sem coesão, coerência. Com as orientações, correções, planificações, os alunos foram percebendo que a reescrita não precisava ser um texto enorme e dessa forma foram escrevendo um texto pequeno e com conteúdo (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019).

O perfil da turma mudou, já conseguem ler e compreender os textos, a escrita também está melhor com relação ao início do ano, estão a cada dia mais interessados (Elane, Caracterização da turma, 09/06/2019).

Nas narrativas de Ananda e Lara, também podem ser percebidos impactos na aprendizagem dos alunos, à medida que ambas apontam avanços em habilidades cognitivas dos alunos. Além disso, é perceptível uma mudança no comportamento dos estudantes.

Os alunos estão conseguindo perceber a lógica dos números e suas relações, assim como na tabela de Pitágoras perceberam que há uma relação entre uma tabuada e outra, viram que os números “conversam entre si” (Ananda, Diário, 26/10/2018).

[...] os alunos gostaram, compreenderam a multiplicação, de montar a fórmula, que aí, no final do ano, muitos estavam fazendo a multiplicação. Eles pegavam no papel e já iam montando ali a multiplicação [...] (Ananda, Entrevista, 14/01/2020).

Meus alunos estão mais tranquilos para trabalhar em grupo. Na atividade do ábaco especificamente deixei que se organizassem como queriam. Quando a atividade pede que um aluno com dificuldade seja auxiliado, como reescritas, eu direciono os grupos do meu jeito e tem funcionado. Alguns alunos reclamam, mas aceitam [...] Ainda não solicitei que eles registrassem no caderno os números, mas na próxima rodada de jogo vou solicitar. Eu percebo avanços de raciocínio lógico nos alunos que já têm maior participação, que são os que escrevem textos. Percebo maior preocupação com paragrafação e letras maiúsculas nos lugares certos. Nos outros grupos ainda não percebi avanços (Lara, Diário 15/08/2018).

No que diz respeito à prática docente, as narrativas revelaram que as iniciantes foram aos poucos, com o apoio das mentoras, construindo estratégias de ensino mais adequadas aos contextos de atuação, buscando a inclusão de todos os alunos nas situações de ensino e aprendizagem.

[...] consegui fazer a aula com a tabuada de Pitágoras, elaborar junto com os alunos foi uma tarefa bem diferente, muitas coisas eu pensava que eles já haviam compreendido e somente com a formação desta tabela e da visualização geral da tabela preenchida é que percebi que alguns alunos de fato assimilaram o processo de multiplicação [...] percebi que vários alunos conseguiram compreender melhor a multiplicação a partir desta aula (Ananda, Diário, 11/10/2018).

Meus trabalhos de adaptação das atividades para os alunos não alfabetizados têm sido proveitosos [...]. Gosto de trabalhar com banco de palavras, porque exige a leitura. Para adaptar a atividade da lenda da mandioca procurei palavras diferentes e que desafiariam na leitura. Li várias vezes o texto com os alunos e fiz o reconto oral [...] (Lara, Diário, 09/09/2018).

[...] os alunos foram divididos em grupos, utilizamos material dourado e um computador com jogos Sebran, Racha Cuca. Para o bom desenvolvimento foi necessário efetuar várias intervenções, e o maior problema era o entendimento do texto. No final fizemos uma dinâmica onde cada grupo expôs suas dúvidas e após a conclusão fomos para a sala de informática para que todos pudessem utilizar os jogos (Elane, Narrativa exemplos de atividades diferenciadas, 23/09/2019).

A planificação do conto, ou do texto é uma atividade em que fazemos uma tabela na lousa com algumas perguntas, como: quais são os personagens principais? O que aconteceu? Com quem? O que aconteceu? Desfecho; o ponto principal da história e fazemos um pequeno resumo utilizando as respostas dessas questões. Com isso o aluno vai percebendo que o conto é um texto bem grande, mas é porque o autor usa vários recursos para deixar o texto extremamente empolgante, para atrair o leitor, mas quando eles têm que fazer a reescrita, não precisa escrever tudo o que leu. Ele precisa entender a história e fazer um resumo, dando segmento nos acontecimentos de forma clara, curta, mas que o leitor entenda a história (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019).

Nesse processo de aprendizagem e aprimoramento da prática docente as narrativas revelam a crescente autonomia das iniciantes e o desenvolvimento do sentimento de confiança.

Hoje, consegui terminar o que planejei para a próxima semana, consegui pensar em tudo o que desejo para essa semana. Nem sempre consigo isso e o que me ajudou foi criar uma rotina em meu cronograma e, para isso, eu tive amparo da mentora (Lara, Diário, 20/05/2018).

[...] percebo que estou com mais autonomia sim e já conseguindo perceber melhor do que a turma precisa. (Lara, Diário, 18/11/18).

Entendi [...] que cada turma é de uma forma; uma forma que funciona com uma não funciona, às vezes, com o outro, mas você tem que ter aquele olhar, de buscar quais essas formas diferentes para você aplicar com cada aluno. Isso demorou anos para entender, ainda bem que eu me mantive no programa [de mentoria] para conseguir ir identificando tudo isso (Ananda, Entrevista, 2024).

Em relação aos impactos promovidos no desenvolvimento profissional docente, observa-se que as docentes compreenderam a relevância do processo reflexivo docente para a sua prática e desenvolvimento profissional.

A mentoria tem me auxiliado no sentido de refletir sobre minha prática, de modo a perceber os pontos que podem ser melhorados e indicando caminhos para esse melhoramento. Tem sido um bom desafio e tem me ajudado a melhorar como profissional (Lara, Diário 18/06/2018).

No programa [de mentoria] eu conheci essa possibilidade de parar, de refletir aquilo que eu estava fazendo, analisar, respirar fundo: aí meu Deus eu estou no caminho certo? Não, não tô, então vou mudar, me direcionar, ou muitas vezes a gente tá no caminho certo e acha que não, e aí conversando, trocando experiências, a gente vê como realmente está. [...] então, eu falo que é uma aprendizagem constante, de você parar e refletir e pensar naquilo que você está fazendo, para estar melhorando a prática. O programa [de mentoria] me ajuda muito nesse sentido (Ananda, Entrevista, 14/01/2020).

Outro impacto observado no DPD refere-se ao destaque feito pelas docentes em relação à importância da profissão docente e a construção da identidade profissional.

Certamente tive sim um grande aprendizado que posso expressar com muitas palavras, de várias formas, mas o que ficou mesmo é que para ser um bom profissional, um bom professor é preciso muito estudo, mas não um estudo qualquer, se abraçarmos essa profissão, como qualquer outra, ela tem suas especificidades, essas especificidades particularidades devidamente compreendidas e absorvidas pelo professor torna o trabalho mais eficiente e com um pouco mais de dedicação alcançamos e ultrapassamos várias barreiras que nos são apresentadas e inerentes a profissão. (Alexia, Balanço das atividades do segundo semestre, 07/12/2019)

Apreendi sobre a minha identidade, principalmente sobre o que é ser docente né, me auxiliou nesse período [...] eu aprendi muita coisa e tudo que eu aprendi contribui, vai mudar meu trabalho né, já mudou meu trabalho em sala de aula, a visão de como vê cada criança, o planejamento que eu tinha muita dificuldade [...] agora, cada dia, cada aula ficou mais fácil ver, fazer o planejamento (Elane, Entrevista, 17/12/2019).

As professoras destacaram que o programa de mentoria auxiliou a superar lacunas da formação inicial possibilitando a ampliação de conhecimentos profissionais e a percepção da articulação entre teoria e prática.

Depois de alguns meses trabalhando com minha mentora, só tenho a agradecer, descobri conhecimentos que não sabia que tinha e alguns que foram falhos na minha

formação, e para eu superar estas falhas, a mentora me orientou, enviou sugestões e direcionou no caminho a seguir (Elane, Reflexões sobre a mentoria, 20/12/2019).

Eu tô conseguindo aproveitar o que na faculdade eu não conseguia vê em relação a teoria e prática, aqui praticamente a prática tá o tempo todo junto com a teoria do que a gente vê, dos textos que a gente lê, das situações que são colocadas, então você consegue vivenciar bem isso, na prática, então assim, pra mim foi excelente, está sendo (Ananda, Entrevista, 12/01/2020).

Os resultados em relação aos impactos mostram uma melhora significativa tanto no desenvolvimento profissional das professoras quanto na aprendizagem dos alunos. O acompanhamento sistemático e orientado das iniciantes pelas mentoras promoveu ações que se desdobraram em melhorias no progresso dos estudantes, avanços na leitura, escrita e habilidades cognitivas dos estudantes, como evidenciado nos relatos das docentes. Além disso, promoveu uma reflexão constante sobre a prática docente, incentivando a autonomia, segurança e inovação pedagógica. O suporte emocional e profissional oferecido pelo programa de mentoria também foi relevante para que as professoras se sentissem mais preparadas e confiantes em suas funções. Essa experiência prática aliada à teoria mostrou-se essencial para um ensino mais significativo.

Esses resultados confirmam a relevância de programas de acompanhamento e apoio ao docente no início da carreira (Nóvoa, 2019; Reali, Barros, Marini, 2022). Tais programas são fundamentais para a construção dos conhecimentos profissionais, o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional deles como um todo. Quando bem estruturadas, essas iniciativas promovem resultados satisfatórios, ao proporcionar diálogos intergeracionais em contextos colaborativos, promovem o bem-estar, favorece uma entrada na carreira e um acesso a cultura docente de forma mais suave e sem muitos percalços, e viabilizam a ampliação de diferentes tipos de conhecimentos essenciais para o ensino (Marcelo Garcia, 1999). Além disso, esses programas ajudam a reduzir a sensação de isolamento dos novos docentes, proporcionando uma rede de suporte que contribui para sua motivação e, possivelmente, a manutenção na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das professoras iniciantes evidenciam que o Programa Híbrido de Mentoria desempenhou um papel significativo no DPD das participantes, ao tomar como centro de seu trabalho as demandas e necessidades formativas delas e considerando o contexto escolar de atuação, fornecendo suporte contínuo e prático. Este apoio e acompanhamento permitiu às professoras refletirem sobre suas práticas pedagógicas, propiciar o desenvolvimento da

autonomia e do sentimento de segurança em suas funções, elementos essenciais para a construção de uma identidade e atuação profissional sólida.

Assim, destaca-se a importância de programas de mentoria bem estruturados e sistematizados, que reconhecem e defendem a necessidade de oferecer espaços para a formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional de professores em início de carreira. O programa de mentoria não apenas facilitou o desenvolvimento de habilidades específicas das iniciantes, como a gestão de sala de aula e a construção de atividades didáticas inclusivas, mas também promoveu um ambiente de colaboração e troca de experiências entre docentes em diferentes estágios de suas carreiras. Esta interação possibilita que professores iniciantes aprendam com os desafios e sucessos de seus colegas mais experientes, enriquecendo seu repertório pedagógico e fortalecendo a comunidade escolar como um todo.

Por fim, pontua-se a necessidade de políticas educacionais que incentivem a implementação de programas de indução. Este estudo sublinha que investimentos em programas de apoio contínuo são essenciais para enfrentar os desafios iniciais da docência, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e contribuir para um ensino de qualidade. Destaca-se ainda a necessidade de financiamento e apoio institucional para a implementação e manutenção desses programas, garantindo a ampliação do acesso a todos os iniciantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. *et al.* **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

BARROS, J. M. de S. **Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) para o desenvolvimento profissional docente**: perspectiva de professoras iniciantes. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos-SP.

BARROS, J. M. de S. **Caminhos da docência**: um estudo sobre o desenvolvimento profissional docente de uma professora da Educação Básica. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos-SP.

CESÁRIO, P. M. **Programa Híbrido de Mentoria**: Contribuições para a Aprendizagem da Docência de Professores Iniciantes. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos-SP.

GOBATTO, P. **Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar**: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos-SP.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 425–442, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10336>. Acesso em: 01 jan. 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999, 136p.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. R. 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, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm> Acesso em 13 de dezembro de 2022.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, n.1, p. 60-80, jan/abr.2019.

REALI, A. M. de M. R.; BARROS, B. C. de; MARINI, C. Programas de mentoria da UFSCar dirigidos a professores iniciantes: uma síntese qualitativa das diferentes ofertas. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 32, n. 65, p. e41[2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16530. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16530>. Acesso em: 01 jun. 2024.

REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G. de; MARINI, C.; BARROS, B. C. 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: 01 jun. 2024.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009, 63p.

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

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El A, B, C, D de la Formación Docente**. Narcea. Madrid, 2015, 176p.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E PROCESSOS DE INDUÇÃO: POTENCIALIDADES DE UMA REDE COLABORATIVA ONLINE

Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro
Rosa Maria Moraes Anunciato

RESUMO

Este artigo discute o potencial de uma rede colaborativa online, com ênfase em suas contribuições ao início de carreira docente. Parte-se da concepção de que a formação de professores é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e se inicia antes mesmo da formação em nível superior. Nesta perspectiva, as experiências vivenciadas pelos professores influenciam a tomada de decisões e a prática pedagógica, contribuindo significativamente para a constituição profissional dos licenciados que se tornam professores. A partir dessa concepção, destaca-se a relevância da etapa inicial da docência para a configuração da identidade profissional. Nesse período, ganha destaque o processo de indução docente, compreendido como acompanhamento e suporte intencional e sistematizado ao professor iniciante, com destaque para o diálogo entre professores iniciantes com aqueles que estão em outras etapas da carreira e licenciandos em formação para a docência. Essa proximidade entre as gerações contribui para minimizar as dificuldades do início da docência. Neste texto, são analisados dados de uma pesquisa de doutorado já concluída, referente aos anos iniciais da docência, com enfoque nas situações vivenciadas pelos professores iniciantes e suas percepções acerca das contribuições de uma rede colaborativa online. Os resultados apontam que a identificação pessoal com o conteúdo estudado despertou um movimento de reflexão sobre seu contexto de trabalho; a retomada da trajetória formativa por meio de narrativas fomentando a reflexão sobre a própria constituição profissional; a percepção de que sua história se assemelha a tantas outras histórias com dificuldades, frustrações, avanços, lutas diárias e também conquistas.

Palavras-chave: Rede colaborativa online, Indução docente, Início da docência.

INTRODUÇÃO

O percurso investigativo empreendido insere-se na perspectiva da formação docente como um processo contínuo, sendo o início da carreira uma fase que requer maior atenção e apoio, por representar um momento essencial para a permanência ou o abandono da profissão. Nessa perspectiva, os múltiplos contextos do fazer docente e as relações estabelecidas interferem de diferentes formas no processo de aprendizagem da docência ao longo da carreira e na ação de ensinar. Do mesmo modo, o corpo de saberes profissionais também passa por mudanças em sua constituição, em função, dentre outros fatores, dos contextos de atuação e das diversas formas de aprendizagem proporcionadas (Fiorentini; Nacarato; Pinto, 1999; Charlot, 2000; Tardif, 2000; Passos *et. al.*, 2006; Alarcão; Canha, 2013).

Especificamente em relação à aprendizagem da docência, cabe ressaltar que ela está diretamente ligada ao caráter dinâmico dos saberes e conhecimentos, que se reorganizam e se resignificam em função dos processos formativos e das experiências profissionais (Schön,

1993; Charlot, 2000; Tardif, 2000). A aprendizagem da docência é compreendida, nesse sentido, como o processo pelo qual se aprende a ensinar e a ser professor, em uma perspectiva contínua e articulada às experiências provenientes da prática profissional ao longo da carreira (Ferreira, 2003; Mizukami, 2004; Passos *et. al.*, 2006; Reali; Reyes, 2009).

Especificamente em relação ao início da docência e às aprendizagens profissionais inerentes a essa etapa, ganha destaque o conceito de indução, adotado para definir a ação sistematizada e direcionada ao suporte e acompanhamento do professor iniciante e se constitui, para o docente, como uma ponte entre sua formação inicial e o exercício docente como profissional autônomo (Cruz, 2020; Nóvoa, 2023). Nesse artigo, discutimos as potencialidades de uma rede colaborativa online para o processo de indução docente. Os dados aqui apresentados, oriundos de uma pesquisa de doutorado concluída, apontam para as contribuições evidenciadas nas narrativas de professoras iniciantes participantes da rede. Tais contribuições envolvem aspectos ligados ao aprimoramento da ação docente, ao desenvolvimento do processo de observação e análise do contexto de atuação e das situações cotidianas e ao incentivo à permanência na profissão.

METODOLOGIA

Os dados apresentados resultam de uma pesquisa de doutorado concluída, desenvolvida no contexto de uma investigação colaborativa junto a professores e licenciandos em pedagogia, por meio de um projeto de pesquisa realizado por uma equipe formada por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade federal. A pesquisa, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, contou com apoio financeiro do CNPq⁶ e teve como objetivo analisar as contribuições para a aprendizagem da docência oriundas do diálogo intergeracional de professores em um ambiente online.

A intervenção junto aos participantes ganhou seus contornos por meio de uma ação formativa de extensão intitulada Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), com carga horária de 120 horas. Definiu-se como público-alvo licenciandos em Pedagogia que estivessem cursando a segunda metade do curso, professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (com até cinco anos de experiência) e professores experientes atuantes na etapa de ensino mencionada (com mais de dez anos de experiência). Esta definição

⁶ Diálogo intergeracional na educação de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente, CNPq, Edital Universal 01/2016

está pautada nos estudos acerca da carreira docente e de suas fases (Hargreaves, 2005; Bolívar, 2002; Huberman 1992).

A ação formativa foi realizada na modalidade a distância, por meio da Plataforma Moodle, porém os processos de planejamento das atividades ocorreram presencialmente e contaram com a participação dos professores experientes participantes. Em relação à organização da equipe de trabalho, esta foi composta por docentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por estudantes de pós-graduação e por colaboradores externos. As atividades desenvolvidas pautaram-se em reflexões sobre práticas já vivenciadas e sua articulação com os referenciais teóricos indicados para contribuir no processo de análise das mesmas. Tiveram como eixos norteadores a profissionalização docente, a construção de práticas e o enfrentamento de dificuldades vivenciadas no início da docência.

Neste artigo, questionamos: quais as potencialidades da ReAD para a indução de professores iniciantes? São analisados excertos de narrativas produzidas por cinco professoras iniciantes participantes da ação formativa – aqui identificadas de forma fictícia como Cecília, Fabiana, Lúcia, Rita e Simone. Os relatos foram elaborados no contexto das atividades propostas ao longo da ação, em caráter individual – por meio da ferramenta tarefa da Plataforma Moodle – ou coletivo – por meio da ferramenta Fórum. As participantes também elaboraram uma narrativa reflexiva após o término da ação. Em relação ao processo de análise dos dados produzidos, partimos do estudo cuidadoso de todas as narrativas produzidas pelas professoras participantes. Para este processo, contribuíram os estudos de André (1983) acerca da análise de prosa, apresentada como uma perspectiva abrangente e flexível para tratamento dos dados qualitativos.

REFERENCIAL TEÓRICO

No processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, Marcelo (2002) ressalta o caráter situado da docência e dos saberes que a constituem. Esse reconhecimento faz emergir a reflexão como um elemento essencial para a formação e a ação docentes. Por meio da reflexão, os professores são capazes de analisar e avaliar suas práticas pedagógicas, identificar pontos fortes e áreas a serem aprimoradas. Além disso, a reflexão permite que os docentes questionem e revisitem suas crenças e valores, promovendo uma ação mais crítica e consciente da sua atuação educativa, ressignificando saberes e compondo novos conhecimentos ao longo de toda sua trajetória profissional (Fiorentini; Nacarato; Pinto, 1999; Tardif, 2000).

Nessa perspectiva, em um movimento de síntese conceitual acerca dos processos de formação e desenvolvimento profissional docente, Passos et al. (2006) adotam o termo formação contínua, definido como um processo que apresenta caráter pessoal, permanente, contínuo e inconcluso. O aspecto da continuidade se fortalece à medida que a formação é concebida de modo integrado às práticas sociais e escolares diárias de cada indivíduo.

No âmbito dos estudos sobre carreira docente, Hargreaves (2005) destaca algumas características inerentes ao início da docência, que segundo o autor, compreende os 5 primeiros anos de vivência profissional. Trata-se de um período marcado fortemente pela energia e pelo entusiasmo, associados a hábitos de adaptabilidade e flexibilidade ligados à socialização profissional. Nessa etapa, os professores vivenciam a busca pelo reconhecimento de sua competência e credibilidade, por parte de alunos e colegas. O autor destaca ainda que, na tentativa de sobrevivência a essa etapa, é comum que professores passem por um processo de isolamento.

No sentido contrário ao sentimento de solidão, que se faz presente nessa etapa, observa-se também o relacionamento com professores oriundos de outras gerações de formação e o diálogo com aqueles que estão em outras etapas da carreira. Essa proximidade entre as gerações pode contribuir grandemente no processo formativo do professor iniciante, o que tem sido reiterado no campo acadêmico, uma vez que “a relação intergeracional – seja definida como diálogo, parceria, encontro – tem se reafirmado como uma perspectiva em potencial para os processos formativos, tanto em contextos presenciais como híbridos” (Lagoeiro, 2019, p. 134). Vilas Boas (2016), ao abordar o conceito de educação intergeracional, destaca aspectos que materializam esse processo e aponta para suas potencialidades, ressaltando a contribuição de atividades em colaboração e da interação. No caso de docentes em início de carreira, a relação intergeracional pode contribuir amenizando o impacto do choque de realidade enfrentado, representando um apoio para o professor nos desafios diários e possibilitando a aprendizagem a partir do compartilhamento de experiências.

No processo de aprendizagem da docência, os primeiros anos de atuação na carreira docente são essenciais para a configuração da identidade profissional do jovem professor. No entanto, a inserção na profissão docente ainda constitui uma das dificuldades que o professor recém-formado enfrenta após a conclusão da licenciatura (Marcelo; Vaillant, 2017; Nóvoa, 2023). De acordo com Marcelo (2011), a transição do estudante recém graduado que acaba de dar início à atividade docente é um processo bastante delicado, pois é o momento no qual o docente realiza a ação de ensinar e, ao mesmo tempo, aprende a ensinar efetivamente. Trata-se de um período no qual se apresentam as dificuldades em relação à profissão, muitas vezes em

um cenário adverso, que demandará novas aprendizagens e adaptações (Nono, 2011; Pozzobon; Rodrigues; Grutzman, 2022).

Para superar as dificuldades do início da carreira, é fundamental promover o compartilhamento de experiências entre os professores mais experientes e os iniciantes, a fim de promover a troca de conhecimentos e o auxílio na busca por possíveis soluções às situações enfrentadas. Em uma perspectiva mais ampla, as dificuldades que o professor enfrenta nos primeiros anos de atividade profissional trazem consigo a necessidade de implementação de “programas – preferencialmente, de políticas – de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira” (Marcelo, 2011, p. 9).

Como ressalta André (2012), a implementação de programas de indução que assegurem o professor nesse período inicial é de extrema importância para seu desenvolvimento pessoal e profissional, considerando seu processo de formação contínua. Para a autora, o professor deve entender que mesmo após ter concluído a licenciatura, sua formação deve ser contínua durante sua atividade profissional e, se necessário, este deve buscar apoio junto aos colegas com maior bagagem profissional e junto à própria instituição escolar. Estes, por sua vez, devem propiciar condições para que este apoio se efetive. É de extrema importância que os novos professores vivenciem um processo imediato de acolhimento por parte da instituição ou dos professores mais experientes, o que representa “um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar instrumentos e apoios necessários” (André, 2012, p. 116).

Todavia, embora haja o reconhecimento da necessidade de apoio, são quase inexistentes os programas voltados ao período de início de carreira e, quando existentes, são voltados para regiões ou instituições específicas. Logo, essa existência não favorece a todos, pois não é padronizada ou realizada em escala ampla (Pozzobon; Rodrigues; Grutzman, 2022). O processo de indução profissional necessita, portanto, de uma atenção maior das instituições e redes de ensino, constituindo-se em foco de investimento, envolvimento e planejamento. Em termos formativos, oferecer segurança aos professores que estão passando por este início da trajetória profissional, promovendo uma rede de acolhimento que envolva os professores com maior tempo de exercício docente, requer a criação de um “sistema de formação de formadores, os quais em muitos países são chamados de mentores, para caracterizar professores experientes que se encarregam do acompanhamento dos principiantes” (André, 2012, p. 128). Nessa perspectiva, os processos de mentoria têm sido adotados como estratégias para promover a indução de professores iniciantes (Marcelo; Vaillant, 2017; Reali; Souza, 2022).

Desse modo, o processo de indução e acolhimento do professor é de extrema relevância para formação da identidade profissional docente e requer um trabalho articulado entre as

instituições de ensino superior, os gestores das redes públicas de educação básica, as instituições escolares e os professores (Nóvoa, 2023). Para isso, é fundamental conhecer quais ações de indução têm sido empreendidas e como são vivenciadas pelos professores iniciantes. Neste artigo, apresentamos uma rede colaborativa online como proposta formativa ao professor iniciante, debatendo seu potencial para promover a indução docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista o intuito de compreender as potencialidades da ReAD para a indução de professores iniciantes, analisamos a seguir os aspectos evidenciados pelas próprias participantes. Tais aspectos são apresentados de forma conjunta às suas expectativas iniciais, uma vez que as próprias participantes empreenderam esse movimento reflexivo sobre as contribuições da ReAD face às suas expectativas, seja para contestá-las, ratificá-las ou superá-las. Esclarecemos, de antemão, que os excertos estão identificados com o nome fictício da participante, seguido pelo tipo de atividade e a ferramenta utilizada.

A participante Cecília afirma que sua expectativa inicial era dialogar sobre as questões relacionadas ao trabalho docente e “participar de discussões sobre a complexidade da docência” (Cecília, Atividade Final – Avaliação do Processo Formativo, Tarefa).

Desse modo, a busca de espaço para dialogar sobre seu trabalho foi um fator que levou Cecília a aderir à proposta formativa da ReAD. Ao apresentar sua avaliação final, destaca que, em determinados momentos, pôs-se a refletir sobre sua própria prática, modificando-a quando necessário:

As situações problemas apresentadas no decorrer do curso muitas vezes me fizeram visitar minha prática e efetuar alterações necessárias, o que contribuiu para a aprendizagem dos alunos [...]. Com toda certeza minhas perspectivas foram alcançadas, o curso enriqueceu minha prática, através das situações problemas, das experiências dos colegas, das produções textuais, planos de aula, bem como a reflexão nos planos apresentados, repensar a educação sob o ponto de vista de outros foi estimulante, e a troca de experiências com docentes de realidades tão diversas nos incentiva a melhorar cada vez mais minha prática (Cecília, Atividade Final – Avaliação do Processo Formativo, Tarefa).

Cecília considera que suas expectativas foram atingidas, com destaque para o fato de que as aprendizagens proporcionadas repercutiram diretamente em sua prática pedagógica e que se identificou nos relatos de seus colegas, descobrindo que as dificuldades vivenciadas por ela também estavam presentes na trajetória de outros:

Com minha participação na ReAD, percebi que outras colegas passavam pelas mesmas angústias que eu, que não era uma deficiência profissional e sim um

despreparo, que poderia ser sanado com a busca de novos conhecimentos, o estudo constante e a contribuição de professores mais experientes (Cecília, Narrativa Reflexiva Posterior).

Até o momento em que se torna participante da ReAD, Cecília atribuí a si mesma a causa das dificuldades que vivenciava, considerando-as uma “deficiência profissional”. No entanto, no decorrer das atividades, ela percebe que a causa não se encontrava na esfera pessoal, uma vez que se depara com colegas na mesma situação. Quando isso ocorre, passa a olhar para o fato como resultado de um “despreparo”, algo mais amplo, de natureza coletiva, cuja causa se encontrava na formação em si e não no indivíduo formado.

A necessidade de aprimoramento da prática profissional constitui-se eixo central das expectativas da participante Fabiana, entretanto no decorrer das atividades um novo elemento é agregado às suas aprendizagens: Fabiana vive a experiência de reconhecer-se nos estudos realizados e adquire uma nova compreensão sobre as situações vivenciadas:

No módulo 2, início da docência, identifiquei-me com um texto do material. Todo o caminho percorrido nesses 3 anos estava retratado ali, todos os medos, as inseguranças, a solidão. Senti-me amparada sabendo que o que eu sentia era um caminho trilhado por outros professores iniciantes e que não era nada de anormal (Fabiana, Atividade Final – Avaliação do Processo Formativo, Tarefa).

Ao participar da ReAD, Fabiana vivencia um processo de teorização da prática. Descobre que as dificuldades e emoções vividas em seu início de carreira não representavam somente uma questão pessoal, mas eram compartilhadas por muitos profissionais e isso lhe causa conforto e amparo. Finaliza sua avaliação ressaltando como aspecto positivo a metodologia adotada na “Ação Formativa”, evitando o caráter prescritivo:

O curso superou as minhas expectativas, pois não trouxe receitas prontas, mas provocou reflexões na minha prática docente. Como já mencionei anteriormente o curso veio contribuir de maneira significativa na minha formação e na prática em sala de aula (Fabiana, Atividade Final – Avaliação do Processo Formativo, Tarefa).

A experiência de participação na ReAD contribuiu, em sua análise, para a reflexão e aprimoramento da prática, vindo ao encontro de suas expectativas.

Um aspecto que convém destacar refere-se às expectativas relacionadas ao contexto de atuação, como apresenta a participante Lúcia. Ela afirma que, na ReAD, gostaria de trocar experiências com outros profissionais que também atuam na rede pública, com o intuito de dialogar sobre meios de enfrentamento das dificuldades específicas dessa realidade:

Quando iniciei a ReAD tinha como expectativa a troca de experiência com profissionais da área que trabalhassem na educação pública e a possibilidade de compartilhar o nosso dia a dia, nossas práticas, o enfrentamento das dificuldades e as possibilidades de fazer a diferença na vida dos pequenos (Lúcia, Atividade Final – Avaliação do Processo Formativo, Tarefa).

Lúcia demonstra, assim, estar aberta a novas experiências e parece compreender que estas são desencadeadoras de aprendizagens. Destaca-se também a contribuição do processo formativo em andamento quando, ao dialogar sobre um texto proposto para estudo, referente ao início da docência, Lúcia observa:

A descoberta, citada no texto, é interessante, pois... acontece realmente. Nos sentimos responsáveis por nosso grupo, ele é nosso. A docência exige envolvimento. A evolução da aprendizagem das crianças depende de nosso trabalho, de nossa atenção e dedicação (Lúcia, Atividade Relato do Início da Docência, Fórum).

O tom perceptível na colocação de Lúcia denota certa surpresa ao estabelecer uma conexão direta entre o conteúdo abordado e a situação que ela vivencia na prática. Nesse caso, a identificação pessoal com o conteúdo estudado despertou um movimento de reflexão sobre seu contexto de trabalho. Isso reforça a importância de proporcionar, no processo de formação continuada docente, momentos de reflexão acerca da própria prática ou de propor análises a partir de situações com as quais os professores possam identificar-se.

A participante Rita introduz um novo elemento a ser observado: o planejamento das ações formativas. Ao considerar que a ReAD tem em seu escopo um processo de construção colaborativa, Rita pondera que, muitas vezes, o professor não é consultado e não participa do processo de planejamento e tomada de decisões em relação aos aspectos curriculares e às ações voltadas à sua formação, o que considera ser um grande equívoco:

Do ponto de vista histórico e de classe o professor é mais um cumpridor de tarefas e executor de decisões sobre as quais ele não foi convidado a elaborar ou refletir; mas é ele que junto ao aluno desenvolve o trabalho didático-pedagógico e se pretende que o sujeito crítico e questionador seja formado. Uma junção de incoerências (Rita, Atividade Final – Avaliação do Processo Formativo, Tarefa).

Rita apresenta uma visão muito crítica ao papel passivo ao qual o professor é submetido, especialmente quando se trata de sua própria formação e este confronto pessoal que apresenta com tal contexto pode ser um elemento que compõe seu processo de constituição identitária. Em contraposição, faz uma avaliação das contribuições da ReAD para sua prática e para o processo reflexivo sobre sua própria trajetória:

Foi até nostálgico esse curso (ReAD), pois, rememorei todas as situações pelas quais passei. É interessante refazer esse caminho com o conhecimento pedagógico e a prática, acumulados. A cada ano com o devido trabalho de autocrítica, meu trabalho se aprimora. Percebo velhos/novos erros e avanços, tanto na questão do ensino, quanto na qualidade das relações que também se aperfeiçoam sob várias formas: alunos-professora, professora-alunos, professora-colegas, etc (Rita, Narrativa Reflexiva posterior).

A avaliação de Rita em relação à retomada de sua trajetória nos permite concluir que ela ainda não havia passado por essa experiência em formações anteriores. Podemos destacar o fato de que ela começa a desenvolver a consciência do lugar a partir do qual retoma suas memórias. Trata-se de uma leitura com os olhos atuais, com todos os conhecimentos que construiu no decorrer do percurso. Ao mesmo tempo, esse processo lhe permite estabelecer novas relações de sentido, realizar novas aprendizagens e pode constituir-se em estímulo para o processo de atribuição de sentido de sua própria identidade profissional docente.

A reflexão sobre a própria trajetória também fica evidente nos relatos da participante Simone. Para ela, a participação na ReAD instigou um olhar para si, para suas memórias e o que elas representam. Memórias essenciais que corriam o risco de ficar soterradas pela avalanche das circunstâncias vivenciadas. Até mesmo as memórias das situações difíceis são retomadas e adquirem um novo sentido. Esse movimento é tão significativo para Simone que ela afirma sentir-se impulsionada a resgatar projetos:

As dificuldades, as frustrações, os avanços, as lutas diárias, as conquistas, foi muito interessante ver que minha história se assemelha com tantas outras histórias, com tantos outros colegas professores. Foi uma viagem de autoconhecimento, de redescoberta, de retomar inclusive projetos que haviam ficado pelo caminho, conforme o curso ia avançando e as propostas de trabalho sendo apresentadas (Simone, Atividade Final – Avaliação do Processo Formativo, Tarefa).

Em contraposição ao risco do abandono da profissão, vemos o impulso para seguir em busca do próprio desenvolvimento profissional. Ao despedir-se da equipe de tutores e formadores da ReAD, Simone reitera a necessidade de espaços em que o professor possa dialogar e refletir sobre sua prática:

Agradeço a todos os tutores e professores que nos acompanharam durante esses meses, e espero que esse trabalho nunca cesse, pois somos carentes de um espaço como esse que nos dê voz, que queira saber sobre nossas experiências, nossas frustrações, nossas conquistas e que nos coloque em contato com outros educadores, para que através dessa troca de experiências possamos enxergar outros horizontes (Simone, Atividade Final – Avaliação do Processo Formativo, Tarefa).

Dessa forma, Simone evidencia a necessidade, apresentada por muitos professores, de terem um espaço onde possam ser efetivamente ouvidos, no qual o diálogo de fato se estabeleça e possam vislumbrar novas possibilidades para seu trabalho cotidiano.

Diante do exposto, na perspectiva das participantes, a ReAD trouxe inúmeras contribuições com destaque para: a transformação da prática pedagógica; a teorização da prática; uma análise mais técnica e menos subjetiva das limitações formativas; uma vivência formativa alternativa ao modelo prescritivo; um olhar mais atento ao contexto de atuação; e o fortalecimento pessoal e coletivo para permanência na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao processo formativo para a docência, os relatos de cada participante evidenciaram a necessidade de uma atenção maior ao período de iniciação, considerando-se os currículos dos cursos de licenciatura e as ações desenvolvidas no contexto escolar. Um aspecto que obteve destaque foi a postura ativa apresentada pelas participantes, manifestada pelo movimento de busca por soluções e novos conhecimentos, que culminou com a adesão à proposta da ReAD. Todas apresentaram uma concepção da formação em serviço como essencial para o desenvolvimento do trabalho docente. Destacaram que a participação na ReAD possibilitou o diálogo e o auxílio desejados, promovendo ampliação de seus repertórios e mudanças em suas concepções e práticas. Nesse processo formativo, pudemos observar elementos inerentes à constituição da identidade profissional docente das participantes, que nos permitiram vislumbrar o caráter múltiplo, situado e processual da construção da identidade, bem como suas dimensões individual e relacional.

Quanto aos aspectos ligados ao trabalho docente, constatamos que é fundamental ampliar o diálogo acerca da carreira docente, em especial sobre o período de iniciação. Esse diálogo deve se iniciar durante o curso de licenciatura e se estender para o contexto escolar. Os dados mostraram ainda a multiplicidade de fatores que deve constituir o apoio ao professor iniciante, envolvendo espaço físico, infraestrutura, elementos pedagógicos, dentre outros aspectos. Isto corrobora a crescente constatação de que é essencial o investimento em ações de indução docente, de forma institucionalizada e ampliada. Nesse ponto cabe também a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais, de modo a promover a ampliação do acesso nos diferentes contextos. De fato, a realização de atividades de formação docente na modalidade a distância tem se mostrado como uma alternativa extremamente positiva para a formação de professores, tendo em vista suas condições de trabalho, que muitas vezes compreendem uma extensa jornada diária de trabalho associada aos deslocamentos entre as unidades escolares, o que dificulta a participação em atividades de formação presenciais. Além disso, a realização de atividades a distância possibilita o contato com profissionais de diferentes contextos, ultrapassando limites espaciais e rompendo barreiras. Nos espaços virtuais e/ou presenciais a busca do estabelecimento de “ligação, de vínculo entre distintas realidades” (Nóvoa, 2017, p. 1116) tem sido uma característica marcante da ReAD.

A pesquisa desenvolvida também provoca reflexões sobre a formação em serviço, foi possível concluir que ela necessita de adequações, adquirindo um caráter de continuidade e sendo articulada à ação profissional e à formação inicial. Desse modo, as escolas de Educação

Básica precisam se fortalecer como espaços de formação para o docente, contribuindo para que as práticas bem-sucedidas sejam compartilhadas e difundidas. A proposta formativa apresentada por meio da ReAD, por sua vez, se mostrou extremamente positiva para o desenvolvimento profissional das participantes, proporcionando o estabelecimento de uma rede colaborativa de aprendizagem com outros profissionais. Concluimos, assim, que os docentes precisam de condições para que percebam sua formação de maneira articulada, permanente e possam vivenciar com segurança as diferentes fases de sua carreira, com especial atenção ao processo de indução do professor iniciante.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração**. Uma relação para o desenvolvimento. Porto – Portugal: Porto Editora, 2013.
- ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, v. 1, p.66-71, mai. 1983.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. jan./abr. 2012, p. 112-129, 2012.
- BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos pra uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-50, 2003.
- FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M., PINTO, R. A. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. **Quadrante: Revista Teórica e de Investigação**, Lisboa, 8, 33-59, 1999.
- HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, p. 967-983, 2005.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, p.31-61, 1992.
- LAGOEIRO, A. C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor**. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- MARCELO, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educator**, n. 30, p. 27-56, 2002.
- MARCELO, C. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para o desarrollo profesional docente. **Série Documentos**, Santiago, 52, 2011.

MARCELO, C; Vaillant, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, n. 47(166), p.1224-1249, 2017.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 2, v. 29, p. 1-11, 2004.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023001, 2023.

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

PASSOS, C. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante: Revista Teórica e de Investigação**, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 93-219, 2006.

POZZOBON, M. C.; RODRIGUES, G. C.; GRÜTZMANN, T. P. Das Pesquisas às considerações do professor iniciante que ensina matemática. **Jornal Internacional De Estudos Em Educação Matemática**, n. 15(1), p. 71-79, 2022.

REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R.; SOUZA, Ana Paula Gestoso de. Práticas formativas de uma professora experiente num programa de indução: um estudo de caso. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, 2022.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals thinking action. New York: Basic Books, 1993.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000.

VILLAS-BOAS, S. et al. A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. **Investigar em Educação**, Porto, n. 5, v. 2, p. 117-141, 2016.