

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Mentoria na formação de professores iniciantes: narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Resumo: Este artigo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa-formação que envolveu uma mentoria para professores iniciantes na carreira docente. Nesta investigação, a mentoria foi empregada como estratégia de formação continuada. O estudo revelou o potencial da mentoria na formação de professores iniciantes, apontando suas limitações e possibilidades. Esse estudo envolveu três professores iniciantes e uma professora experiente, atuantes em quatro diferentes escolas públicas municipais do interior paulista, nos anos finais do Ensino Fundamental, na área de Língua Portuguesa. Para tanto, foram realizados 19 encontros formativos, sendo quatro coletivos e cinco individuais a fim de acompanhar o desenvolvimento da prática pedagógica dos três participantes. De abordagem qualitativa, valeu-se da Análise de Prosa para o tratamento dos dados. Os dados destacaram as dificuldades dos professores iniciantes no início da carreira, evidenciaram que as intervenções da mentora e as contribuições da mentoria refletiram no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores participantes. Os resultados positivos incentivam a prática de parcerias entre redes de ensino e pesquisadores, recomendando a mentoria como estratégia de acompanhamento e formação para professores iniciantes, com o mentor desempenhando papel essencial no desenvolvimento dos iniciantes e no seu próprio desenvolvimento profissional. Recomenda-se a implementação de programas de mentoria mais longos e contínuos, com tempo dedicado à formação e reflexão dos professores iniciantes.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores iniciantes em Língua Portuguesa. Mentoria. Pesquisa-formação.

Mentoring in the training of beginning teachers: a narrative based on training research

Abstract: This article presents an excerpt of the results of a training research that involved mentoring for teachers beginning their teaching career. In this investigation, mentoring was used as a continuing training strategy. The study revealed the potential of mentoring in the training of beginning teachers, pointing out its limitations and possibilities. This study involved three beginning teachers and an experienced teacher, working in four different municipal public schools in the interior of São Paulo, in the final years of Elementary School, in the Portuguese Language area. To this end, 19 training meetings were held, four collective and five individual, in order to monitor the development of the pedagogical practice of the three participants. With

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

a qualitative approach, Prose Analysis was used to process the data. The data highlighted the difficulties faced by beginning teachers at the beginning of their careers and showed that the mentor's interventions and mentoring contributions reflected on the personal and professional development of the participating teachers. The positive results encourage the practice of partnerships between teaching networks and researchers, recommending mentoring as a monitoring and training strategy for beginning teachers, with the mentor playing an essential role in the development of beginners and in their own professional development. It is recommended that longer and continuous mentoring programs be implemented, with time dedicated to training and reflection for beginning teachers.

Keywords: Continuing education 1. Novice teachers in Portuguese Language 2. Mentoring 3. Research-based training 4.

1 Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa-formação intitulada "Mentoria: uma estratégia para a formação de professores iniciantes da área de Língua Portuguesa". O estudo concentrou-se na mentoria como estratégia de formação continuada para professores no início da carreira docente, sendo realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Unitau). Sendo seu objetivo apresentar a metodologia empregada no desenvolvimento da formação, delineando sua estrutura, metodologia, os participantes envolvidos, destacando algumas das demandas formativas desse grupo e as contribuições identificadas pelos professores/colaboradores participantes ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado sob o CAEE nº 65529822.4.0000.5501.

O objetivo principal da pesquisa-formação, realizada no período de março de 2023 a dezembro de 2023, foi evidenciar o potencial formativo da mentoria e suas contribuições no atendimento às necessidades formativas de três professores da área de Língua Portuguesa, iniciantes na docência, atuantes na Educação Básica, na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental.

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

A maioria das investigações acadêmicas tem como base fontes que analisam políticas de indução e programas de acompanhamento implementados em contextos internacionais. Publicações relevantes nesse campo incluem as investigações de Marcelo e Vaillant (2012), Marcelo; Burgos; Murillo et al. (2016) e Marcelo; Martínez et al. (2022), que abordam sobre o programa de indução desenvolvido na República Dominicana, além dos estudos realizados por Beca e Boerr (2020) e Boerr (2021), que se debruçam sobre o caso chileno. Estes acadêmicos destacam a mentoria como um componente essencial dos referidos programas de indução para professores novatos.

No contexto brasileiro, destaca-se a carência de políticas e programas voltados para o suporte de professores iniciantes, conforme ressaltado por Calil e André (2016). Este cenário é corroborado pela escassez de estudos que abordam iniciativas de apoio e mentoria direcionadas a docentes em início de carreira, uma vez que tais práticas são pouco comuns no contexto nacional. Entretanto, pesquisadoras brasileiras, a exemplo de Reali, Tandredi, Mizukami (2008), Reali, Tancredi, Mizukami (2010), Migliorança (2010), Tancredi, Reali, Mizukami (2012), Rabelo (2019), Rabelo e Monteiro (2019, 2021), Almeida, Reis, Gamboeff *et al.* (2021), Barros (2021), Lima e Rabelo (2022), Rabelo, Monteiro e Reis (2022), Cruz; Farias *et. al* (2020), têm direcionado seus esforços à investigação da mentoria como estratégia eficaz para o acompanhamento de docentes em início de carreira.

A carência de estudos aprofundados sobre práticas formativas no contexto brasileiro é ressaltada por Almeida, Reis, Gamboeff et al. (2020), que evidenciaram a necessidade de pesquisas sobre a temática. Diante da relevância desses estudos e sua significativa contribuição para os conhecimentos no campo do desenvolvimento profissional docente, surge a proposta de conduzir uma pesquisa-formação com o intuito de atender às necessidades formativas de professores iniciantes, bem como preencher essa lacuna de investigações.

Neste estudo, a mentoria foi considerada como uma potente estratégia para o desenvolvimento profissional de docentes, constituindo-se como um componente crítico na

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

formação continuada de professores em início de carreira. Esses profissionais requerem orientação e formação especializada com o intuito de suprir suas necessidades formativas e atenuar desafios inerentes à fase de indução.

2 Local da Pesquisa e Participantes

Ao atuar como pesquisadora e mentora dos professores iniciantes, a mentora valeu-se de experiências anteriores em mentoria, quando do acompanhamento de professores e coordenadores de escolas particulares, também valeu-se de seus quase 30 anos de experiência de atuação como docente na mesma área de conhecimento dos participantes da pesquisa. Ambas as experiências anteriores da mentora favoreceram a atuação e a formação dos participantes.

O critério de escolha dos participantes da pesquisa-formação elencava algumas características como ter até cinco anos de experiência docente, ser professor ingressante por concurso público e ser atuante como professor de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino. Ao considerar os cinco primeiros anos de atuação como professor em sala de aula nos sistemas de ensino, valemo-nos do período intitulado de iniciação à profissão docente adotado por Huberman (1992), Nóvoa (1997), Marcelo (1999), Reali, Tancredi e Mizukami (2010).

Na pesquisa, os professores/colaboradores foram denominados de P1, P2 e P3. Dois dos professores participantes eram iniciantes na carreira docente, com menos de cinco anos de experiência profissional (P2 e P3). No entanto, P2 era contratada por prazo determinado e P1 recém efetivada como professora responsável pela área de Língua Portuguesa, mas com 14 anos de formação na área.

Todos os participantes, incluindo a pesquisadora/mentora, atuavam na mesma rede municipal de ensino. O contexto de delimitação desta pesquisa são três escolas públicas de regiões diferentes de um mesmo município localizado no Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo, nas quais se oferece o segmento do 6º ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

O acompanhamento dos três participantes teve início em março de 2023, todos participavam das sessões *online* (individuais e em grupo) fora do horário de trabalho (voluntários). O percurso formativo trilhado, a aprendizagem e o término dos ciclos formativos foram distintos para cada um dos professores: o último a concluir seu ciclo individual formativo foi P3, que o encerrou em dezembro de 2023.

3 Método

Trata-se de uma pesquisa-formação de abordagem qualitativa, desenvolvida com a participação voluntária de três professores/colaboradores, que se encontravam comigo fora do horário de trabalho para realização dos encontros formativos. Dado o envolvimento, o interesse e a colaboração para realização de toda produção das informações, essa pesquisa é considerada colaborativa.

Uma pesquisa colaborativa pressupõe a participação ativa dos professores em serviço no processo de investigação de um determinado objeto de estudo. Esses profissionais assumem o papel de "co-construtores" do conhecimento gerado no decorrer da pesquisa em relação ao objeto de investigação (Desgagné, 2007, p. 9).

As fontes dos dados produzidos e explicitados são as narrativas ocorridas entre os professores iniciantes P1, P2, P3 e a mentora durante as sessões *online* de *feedback* gravadas, privilegiando-se, assim, a voz dos professores. O tipo de abordagem adotada para análise de dados foi a Análise de Prosa (André, 1983; Sigalla, 2018) empregada no tratamento dos dados e elaboração das categorias de análise.

O conhecimento originado neste estudo resultou da observação e análise da prática pedagógica dos professores participantes em situações reais, considerando todos os elementos presentes nesse contexto durante a coleta e análise dos dados. Os encontros *online* foram gravados, e suas conversações foram transcritas com o auxílio de um software fornecido pela *Reshape* (<https://www.reshape.com.br/>). Em total, houve cinco sessões *online* individuais com cada professor e quatro sessões *online* coletivas.

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Além disso, foram elaborados relatórios da mentora para fornecer *feedback* construtivo aos professores durante as sessões individuais, sendo esses relatórios uma fonte adicional de informações. Ao término do processo formativo, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, baseada em um conjunto prévio de questões que abordavam aspectos fundamentais da pesquisa-formação.

De acordo com Manzini (2004), a elaboração da entrevista semi-estruturada demanda um planejamento cuidadoso que abrange a formulação de questões alinhadas aos objetivos desejados, a organização adequada da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros e a validação. Além disso, é essencial realizar um projeto piloto para ajustar o roteiro e a linguagem, entre outros aspectos relevantes.

Apresenta-se, a seguir, um recorte dos resultados dessa pesquisa com enfoque nos dados a respeito da categoria “Desafios do professor em início de carreira”, discutida e analisada na percepção dos docentes/colaboradores dessa pesquisa-formação.

4 A mentoria na Pesquisa-Formação

Os docentes participantes desta pesquisa forneceram informações relevantes sobre sua formação, experiência profissional e necessidades formativas iniciais por meio de um formulário. Antes do início do processo de mentoria, em 3 de março de 2023, ocorreu o primeiro encontro mediado digitalmente, durante o qual apresentei os detalhes do projeto, suas etapas e abordagem. Foi enfatizado aos professores que as mudanças na prática pedagógica dependeriam de sua percepção da necessidade de aprimoramento e do reconhecimento dos benefícios das intervenções propostas para seu desenvolvimento profissional. As etapas da formação foram estruturadas de maneira circular, seguindo um padrão espiral de ciclos autorreflexivos, conforme a descrição e figura 1.

Figura 1 - Ciclos formativos

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formaçãoFrancisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Elaborado pela autora (2024)

Roxa: Início do ciclo, nesta fase as necessidades formativas dos professores são identificadas pela mentora através de formulário, relato dos professores e observação das aulas. Amarela: Fase da autoscopia em que o professor grava, assiste a gravação e analisa sua prática posteriormente. Nesta etapa, a mentora também assiste a aula e faz sua análise. Verde: Etapa que envolve a reflexão sobre a prática docente, impulsionada pelas observações feitas durante as gravações. Rosa: Momento no qual os professores revisam e discutem seu feedback com a mentora na sessão *online* individual. Azul: Encontros coletivos *online*, onde práticas pedagógicas são compartilhadas entre colegas ou necessidades formativas do grupo são trabalhadas com apoio da mentora.

Ao longo do processo formativo, a mentora e os professores fizeram a observação das aulas gravadas, a análise e a reflexão sobre aquele recorte de prática pedagógica, considerada, neste contexto, a matéria-prima para o desenvolvimento de novos conhecimentos. A mentoria foi estruturada de maneira cíclica, com expectativas de aprendizagem e avanços a cada ciclo.

Ao longo do período da mentoria, as sessões *online* (individuais e coletivas) foram conduzidas dentro de um ambiente virtual, facilitado pela utilização de ferramentas tecnológicas de comunicação digital. As dinâmicas de interação e aprendizagem entre os participantes/colaboradores e a mentora, entre esses agentes e o material instrucional foram

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

mediadas digitalmente, com o apoio do *WhatsApp* e do *Google Meet* servindo como plataforma principal para a realização dos encontros síncronos. Todos os professores gravaram cinco aulas, encaminharam o link das aulas gravadas pelo *WhatsApp*, participaram de cinco encontros de *feedback* e de 04 encontros formativos coletivos.

Estes ambientes virtuais em que se estabeleceram as interações e trocas de conhecimento podem ser concebidos como um "terceiro espaço" formativo, uma esfera alternativa e emergente que resulta do engajamento e do interesse coletivo dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa-formação. A intenção subjacente a essa criação é a de fomentar uma trajetória de aprendizado colaborativo, enriquecedor e mutuamente benéfico, que contou com a participação de agentes acadêmicos e profissionais da educação básica. Nóvoa (2017a, p. 11) utiliza o termo “terceiro lugar” para designar o “espaço de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação.

Durante todo percurso formativo, manteve-se a prática de compartilhar com os participantes todo material produzido para os encontros coletivos e individuais, e outros materiais produzidos ou selecionados por mim, que pudessem contribuir com o grupo ou com algum dos professores. Tudo era sistematicamente repassado aos docentes participantes por meio de um grupo no *WhatsApp*® designado como "Mentoria". Esse espaço de comunicação contribuiu não apenas com a disseminação de conteúdos, mas também com o intercâmbio colaborativo de recursos pedagógicos entre todos os membros.

O acompanhamento incluiu o desenvolvimento de novas posturas diante das adversidades da rotina de trabalho e do relacionamento interpessoal, visando solucionar dificuldades iniciais. Os encontros individuais e coletivos variaram de quarenta e cinco minutos

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

a uma hora, às vezes, até um pouco mais. Ao encerrar cada ciclo, novas necessidades formativas eram identificadas e analisadas, subsidiando o planejamento dos encontros seguintes, a curadoria de materiais didáticos e a organização dos encontros coletivos em conformidade com os objetivos da pesquisa.

No início da formação, cada professor apresentou como necessidade formativa aquilo que mais o preocupava no início do ano letivo. P1 indicou como necessidade inicial: “alinhar o currículo com as práticas dinâmicas, como aplicar o Construtivismo, sequências didáticas e planejamento semestral”. P2, por sua vez, indicou “sequência didática, sala de aula invertida, análise linguística e semiótica”. Já, P3 colocou como suas necessidades de aprendizagem “adaptação de aulas e criação de conteúdo”. No decorrer da formação, à medida que os encontros individuais de *feedback* aconteciam, outras demandas surgiram e se tornaram prioridades para os professores, sendo essas trabalhadas individual e coletivamente.

Os professores puderam contar com a mentoria no atendimento de suas necessidades formativas, embora nem todas tenham sido atendidas em sua plenitude. Ficou evidente durante os encontros que uma preocupação comum aos professores se referia ao aprendizado da proposta metodológica adotada pela rede de ensino na qual atuam: aprender a elaborar e a ensinar por meio de sequências didáticas.

Neste sistema educacional, o ensino de Língua Portuguesa é estruturado com base na análise e exploração dos gêneros discursivos do currículo oficial. As atividades didático-pedagógicas nas salas de aula são organizadas por sequências didáticas. Os professores são orientados a adotar essa modalidade organizativa, seguindo uma adaptação de Schneuwly e Dolz (2004) para o contexto brasileiro, feita por Terezinha Costa-Hubes (2009).

Assim sendo, era fundamental para os professores participantes desenvolverem habilidades na elaboração de sequências didáticas que incluíssem o estudo dos gêneros textuais e integrassem a proposta de desenvolvimento das quatro práticas de linguagem delineadas no currículo: oralidade, leitura, análise linguística e semiótica, e escrita.

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Adicionalmente, essa sequência didática necessitava ser ajustada ao número apropriado de atividades, as quais deveriam ser adequadas ao tempo disponível para a aprendizagem ao longo do bimestre. Por isso, essa demanda formativa foi uma das áreas mais enfatizadas durante o processo de formação.

As informações derivadas das narrativas dos professores e os pontos de aprimoramento evidenciados nas aulas gravadas embasaram o planejamento das reuniões coletivas, ao mesmo tempo em que direcionaram a produção ou a curadoria de materiais didáticos, a serem posteriormente compartilhados com o grupo de docentes.

4.1 Dificuldades encontradas pelo trio de professores

Foram conduzidos quatro encontros coletivos formativos, realizados de forma *online*. Neste artigo, em razão das limitações de espaço, optou-se por enfatizar três momentos do terceiro encontro, ocorrido em maio de 2023, considerados relevantes para o processo de formação dos participantes: 1. a oportunidade de compartilhar práticas pedagógicas; 2. o estabelecimento de vínculos entre mentora e mentorados; 3. o espaço para tratar sobre os desafios/dificuldades encontradas pelos participantes no desenvolvimento do trabalho docente.

O objetivo deste encontro foi coletar informações, por meio do relato dos professores, sobre o efeito da mentoria em sua prática pedagógica. Esperava-se que, com a rede de apoio oferecida ao grupo, a mentoria prestada até aquele estágio específico do programa formativo tivesse contribuído significativamente para o aprimoramento da prática dos participantes. Bem como avaliar a sua eficácia no atendimento das demandas formativas iniciais.

Buscou-se identificar as áreas que demandavam uma abordagem mais aprofundada nas etapas subsequentes da formação. Inicialmente, os desafios enfrentados pelos professores no início do processo formativo foram revisados em conjunto com o grupo, a fim de verificar se permaneciam os mesmos, se alguns haviam sido superados e quais eram os desafios atuais enfrentados por cada um.

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Não sei se vocês se lembram, naquele levantamento que eu fiz de necessidades formativas, uma das perguntas que vocês responderam foi a respeito dos desafios. A pergunta era mais ou menos essa aqui. “Quais têm sido os seus atuais desafios para desenvolver o seu trabalho pedagógico?” Será que os desafios que vocês enfrentam hoje são os mesmos que vocês enfrentaram no início do ano? [...] (Mentora)

Almejava-se saber se de março a maio, o acompanhamento oferecido ao grupo, havia trazido alguma contribuição para a prática pedagógica ou atenuado algumas das dificuldades iniciais encontradas pelos professores. Quem iniciou o relato foi P3:

Eu senti o maior desafio, o preparo do material, já que eu vim da rede estadual, e lá a gente tem dois livros, dois cadernos, o Aprender Sempre, e tem outro que eu já esqueci o nome. Tem mais um, sei que tem dois. E a gente usava isso como direcional. Então, eu tinha o material, era um material muito rico, que eu só precisava adaptar às necessidades da minha turma. Então, isso era uma dificuldade, mas já era um norte. Então, quando eu cheguei na rede, como não tinha, só tinham os descritores, eu senti uma dificuldade muito grande. **Eu senti que eu melhorei bastante nesse sentido, já consigo visualizar quando, ao ler os descritores, já consigo visualizar e ter um direcionamento de como e quando seguir. E agora minhas dificuldades mudaram.** Eu estou tendo muita dificuldade, não sei se é o caso das colegas, **mas está faltando material humano, sabe? Os estudantes da minha escola não colaboram muito. (P3)**

Na visão de P3, de março a maio, sua aula já havia melhorado e suas dificuldades para desenvolver sua proposta de trabalho com seus alunos havia se modificado. Diante desse relato, foi possível inferir que sua dificuldade estava na gestão da sala de aula, seu desafio estava em como despertar e manter o interesse, e o engajamento de todos os alunos. O “material humano” ao qual se refere são os alunos, como fica claro na sequência de seu relato:

Tem alunos lá, temos estudantes do sétimo ano, do sexto ano, **já passaram de quatro folhas de ocorrência. E nada aconteceu, sabe? Chama pai, chama mãe, eles não comparecem. Então eu acho que essa questão disciplinar está pegando um pouco mais, sabe?** Porque eu vim de escolas, eu passei por escolas em São Paulo, capital, que tinham um público difícil, mas a gestão apertou, sabe? Então eles não tiveram opção. [...] Ou estuda, ou estuda. **Mas é bem desmotivante, tanto para a gente, quanto para os colegas e estudantes. Lá está bem complicado (P3).**

Um grupo de alunos não respondia às estratégias de ensino aplicadas pelo professor e geravam indisciplina durante as aulas, atrapalhando não só a aprendizagem deles, como também

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

a aprendizagem da turma. Percebe-se que sua expectativa era de que os procedimentos adotados pela escola (registro em pasta de ocorrência e solicitação da presença dos pais pela equipe gestora) impactassem no comportamento dos alunos. No entanto, pelo seu relato, as ações não alcançaram o efeito esperado, porque os pais não compareciam à escola, quando convocados. Nesta fase, P3 sentia-se desmotivado, pois na sua percepção, o que levava os alunos a terem aquela postura não era a sua prática pedagógica. Segundo P3, a situação de indisciplina dos alunos vinha gerando desmotivação nos colegas professores de sua unidade, bem como nos alunos engajados da turma. P1 considerou que sua dificuldade ainda permanecia a mesma encontrada no início da formação:

[...] Eu só vejo que a gente sempre conversa e meus desafios são sempre os mesmos, que eu vejo que são dificuldades, parece que pessoais minhas. Então, eu entrei no grupo, uma das coisas que eu até já conversei com você, e eu acho que falta, e é necessário, é justamente essa troca entre professores. [...] eu tenho dificuldade em questão de regular o tempo na aula, de ficar assim, ó, é cinco minutos pra isso, eu acabo levando dez. Aí o outro negócio que era pra ser dez, só tem cinco minutos, eu falo, não tenho mais tempo, tenho que fazer isso agora. Eu tenho que melhorar [...] na escola que eu estou, tem um aluno ou outro que é muito desinteressado, mas a minha realidade é um pouco diferente, são alunos muito bons que eu tenho até que preparar material extra, porque tem alunos que acabam muito rápido a atividade, e aí enquanto eu estou ajudando aqueles que estão com dificuldade, eles ficam entediados, porque eles já acabaram [...] Eu tenho cantinho da leitura, então eu falo, quando acabou, pega um livro, vai ler e tal, só que eu vejo que eles tão ficando desmotivados. Já estamos na metade do ano, eles tão vendo que isso tem se repetido, que eles sempre estão lá e não está tendo nada tipo a mais pra eles (encontro_coletivo_formativo_P1).

Na percepção de P1, uma de suas dificuldades é a gestão do tempo, ou seja, ajustar o tempo disponível para o desenvolvimento da aula às atividades propostas, ou melhor, à quantidade de atividades previstas na pauta da aula. Ela percebe que há um grupo de alunos desmotivados, entretanto, os motivos não são os mesmos daqueles apresentados por P3, pois, em geral, seus alunos concluem as atividades antes do prazo combinado, ficando com tempo ocioso. A oferta de livros do cantinho de leitura não tem sido suficiente para ocupar esse tempo.

Analisando o relato feito pela P1, é possível perceber que ela traz em sua narrativa a possível solução para o desafio que ela enfrenta com sua turma. No seu caso, a proposição de

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

atividades extras para os alunos que terminam as atividades antes do prazo proposto seria uma alternativa para engajar os alunos. Ela ainda reforça que, no seu caso, tem poucos alunos com desinteresse. Um dado importante que P1 traz em seu relato é sobre a colaboração entre professores. Ela fez uma colocação que não responde diretamente à pergunta inicial, entretanto, é possível inferir que ela acredita que se houvesse maior colaboração entre os docentes, espaços para troca de material e de experiência, o trabalho colaborativo entre docentes da mesma área contribuiria para mitigar as dificuldades enfrentadas muitas vezes de modo solitário pelos professores nas escolas ou, ao menos, entre os professores que participavam da pesquisa.

As dificuldades dos professores iniciantes no magistério têm sido frequentemente observadas em estudos relacionados à inserção e à indução de professores novatos, conforme documentado por Migliorança (2010), Ferreira, Calil, Pinto, Souza (2017), Vaillant e Marcelo (2017), Cruz, Hobold e Farias (2020), Rinaldi; Barros e Reali *et. al* (2022) e tantos outros.

Na investigação conduzida por Ferreira, Calil, Pinto, Souza (2017), professoras que atuam na educação infantil destacaram a relevância do apoio proporcionado por colegas veteranos no enfrentamento de desafios, contribuindo para tornar a transição para a carreira mais suave e propícia ao desenvolvimento profissional. A prática da mentoria se configura como uma oportunidade para formalizar a colaboração entre professores veteranos e iniciantes nas instituições escolares. P2, que no início da formação colocou como uma de suas necessidades formativas aprender a elaborar sequências didáticas, declara que ainda precisa melhorar:

A minha dificuldade no início da mentoria era a questão da sequência didática, como a professora (mentora) tem me orientado bastante. Acho que melhorei, mas ainda preciso um pouco mais, ainda sinto um pouco de dificuldade. Preciso melhorar! (P2).

Ela complementa que, em relação aos alunos, compartilha do mesmo tipo de problema. Em sala de aula, há um grupo de alunos que não está engajado e não se envolve na realização das atividades:

[...] compartilho dos mesmos problemas que os colegas, **temos alunos que não estão engajados**, que você pode ir cantar, dançar, pular, fazer o que você quiser e eles não

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

querem. [...] Então eu prefiro pensar dessa maneira, sabe, **ver aqueles que querem e buscar eles**. Claro que não deixando os outros de lado, buscar fazer o meu melhor pra eles, mas, infelizmente, é a escolha deles. [...] **é triste, mas é uma realidade que a gente enfrenta; tem realmente aqueles, quando não faltam bimestre inteiro, vão na escola e ficam ali, simplesmente como um peso morto, né, ou nem tão morto assim, aterrorizando todo mundo e atrapalhando aqueles que querem**. Mas, ainda assim, a gente precisa enxergar aqueles que querem para que a gente consiga fazer o nosso trabalho da melhor forma que a gente encontrar (P2).

É possível perceber que atuar nesse ambiente, e enfrentar essa realidade junto aos alunos, às vezes, lhe parece um fardo:

Então, tudo isso acaba juntando, juntando, a gente vai se sentindo abafado, sentindo... ah, hoje eu não quero, hoje eu não quero mais, e aí vai, e acaba que a nossa profissão fica se **tornando um fardo** (P2).

De acordo com P2 sentir-se “abafado”, é o mesmo que sentir-se sufocada, mergulhada numa situação que a faz, inclusive, desejar não querer mais estar na escola, pois a profissão docente vai se tornando um fardo pesado, difícil de carregar ou suportar.

Diante dos relatos dos participantes, é possível inferir que o terceiro encontro coletivo *online* proporcionou um espaço para os professores expressarem suas preocupações e desafios enfrentados no contexto onde atuam. Os relatos dos professores evidenciaram sentimentos de angústia, desmotivação e preocupação, como no caso da P1, que mencionou a falta de colaboração entre os profissionais da área de Língua Portuguesa. Foi possível inferir, principalmente, a partir dos relatos de P2 e P3, que os participantes sentiam uma certa frustração por não conseguirem envolver todos os seus alunos no processo educativo.

Ao examinar os relatos, destaca-se uma dificuldade comum compartilhada pelos professores P2 e P3, relacionada à ausência de engajamento por parte de alguns estudantes em suas respectivas turmas, o que resultou em questões disciplinares. No intuito de intervir e dar suporte aos docentes, durante este encontro, foi retomada uma solicitação previamente feita pela mentora ao grupo no início do processo formativo. Com esse propósito, foram formulados uma série de questionamentos, incluindo:

O que o grupo aqui poderia fazer pra se ajudar? Será que a gente tem alguma ideia para dinamizar mais a aula e, de repente, tornar essa aula mais atrativa para esse aluno

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

que não vem [à aula], ou engajar esse aluno de alguma outra forma com um grupo de alunos que é mais participativo? Vocês acham que a gente teria como colaborar um com o outro? (Mentora)

P1 compartilhou em seu relato do que sentia falta entre os professores da sua área do conhecimento:

Então, eu entrei no grupo, uma das coisas que eu até já conversei com você[mentora], **e eu acho que falta [entre os professores de Língua Portuguesa], e é necessário, é justamente essa troca entre professores** (P1_3ºencontro_coletivo_formativo).

Esse excerto é muito significativo, pois resgata uma questão importante e que tem sido muito discutida por pesquisadores como Fullan e Hargreaves (2000), e Nóvoa (2017a): a importância da cultura da colaboração entre os docentes.

Durante os encontros formativos, a ideia era simular o que se espera que ocorra nos contextos escolares: a identificação e discussão dos desafios enfrentados em sala de aula ou na instituição de ensino, o engajamento dos docentes na busca por soluções, a formulação e elaboração de propostas, bem como o planejamento e implementação de ações colaborativas. Essas são estratégias que visam transformar o ambiente educacional em um espaço de aprendizagem, conforme destacado por Nóvoa (2017).

Nossos encontros não eram realizados nas escolas. Durante as sessões virtuais, tanto individuais quanto em grupo, como foi o caso do terceiro encontro em questão, tornou-se claro que os professores sentiam a necessidade de outro espaço formativo, além da escola, no qual pudessem relatar suas experiências, esclarecer dúvidas, trocar ideias e compartilhar seus conhecimentos e dificuldades. Essa interação visava coletivamente construir novos conhecimentos e ações voltadas para a mitigação dos desafios enfrentados individualmente por cada um deles. Por isso, os professores foram questionados e encorajados a atuarem de modo colaborativo frente aos problemas expostos por eles. Apesar de ser professora experiente, a mentora não tinha soluções para todos os desafios apresentados, mas, como sugestão, propôs um investimento na colaboração entre os pares. A colaboração seria o elemento catalisador que

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

uniria o trio de professores em uma busca conjunta por soluções para os desafios compartilhados que enfrentavam.

Durante o encontro, cada professor teve a oportunidade de compartilhar suas estratégias para fomentar a motivação e o engajamento dos alunos nas atividades acadêmicas. Por exemplo, a professora P2 relatou uma iniciativa em que ofereceu um pavê como incentivo para os alunos que obtivessem pontuação máxima em um simulado. Inicialmente, não acreditou na receptividade da proposta, mas contou que se surpreendeu com o número significativo de alunos que se empenharam e alcançaram a pontuação máxima no teste.

E aí eu falei: “aquele que gabaritar vai ganhar o pavê”. Então, eu achei que foi uma coisa simples que eu mesmo não tinha acreditado que eles iam se esforçar, mas eles se esforçaram. O que eu vi, naquele momento, enquanto professora, eu não acreditei.
(P2)

No bimestre seguinte, os alunos perguntaram se, caso acertassem todas as questões do simulado, receberiam um pavê como prêmio. Para esse perfil de aluno, o pavê talvez representasse mais do que uma medalha. No entanto, para que essa motivação se tornasse duradoura entre esses alunos, eram necessários trabalhos de orientação e acompanhamento desses alunos na escola. Conforme Lourenço e Paiva (2010), um estudante motivado extrinsecamente é aquele que executa uma atividade com a expectativa de receber gratificações externas ou sociais.

Todos os relatos indicaram práticas de motivação extrínseca, o que levantou a preocupação de que os professores pudessem acreditar que o engajamento dos alunos exigia premiação ou compensação adicional à própria aprendizagem. Considerando que um aluno intrinsecamente motivado se envolve em uma atividade porque tem interesse nela e em seu aprendizado, os alunos motivados extrinsecamente o fazem por razões externas, como medo de punição, desejo de reconhecimento ou recompensa, ou por perceberem a atividade como necessária, embora não a apreciem. Na conversa com os mentorados, foi colocado que é preocupante que a motivação externa leve a diminuição da motivação interna.

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Para cultivar a motivação interna nos alunos, até mesmo o contexto e a atmosfera da aula influenciam essa dinâmica. A motivação intrínseca ocorre quando há um interesse genuíno em realizar uma atividade devido à sua própria atratividade ou capacidade de proporcionar satisfação. Percebeu-se, então, a necessidade de um trabalho com essa temática com o grupo de professores. Por isso, os professores saíram do encontro com um dever de casa:

[...] aí é prêmio pra um, prêmio pra outro. Vamos pensar juntos numa ação maior? [...] De repente, tem algumas ações aí na sua escola que você pode compartilhar com a gente, porque deu certo aí na sua escola, e a gente pode levar para as nossas, por exemplo. [...] **usar aquele nosso grupo do WhatsApp, não só para eu passar mensagem de horário, de horário de encontro e tal, mas para a gente compartilhar material, para a gente tornar esse grupo aqui, um grupo realmente colaborativo, que a gente possa colaborar com a aula do outro, com o trabalho do outro.** (Mentora)

Durante a formação, a limitação de tempo foi um obstáculo para uma exploração abrangente da temática, destacando a necessidade de uma abordagem formativa mais prolongada ou alternativa. Acreditando na importância de tornar a aprendizagem significativa para os alunos, enfatizou-se a necessidade de despertar o interesse dos alunos em aprender e compreender os objetivos dos conteúdos ministrados pelos professores.

A partir das reflexões suscitadas pelos questionamentos e do diálogo estabelecido com o grupo, a mentora sugeriu a utilização do grupo no WhatsApp como meio para fortalecer a colaboração entre os professores. O objetivo era promover um sentimento de pertencimento a um grupo profissional e, potencialmente, a uma comunidade de aprendizagem. O intuito era promover a colaboração entre os participantes, incentivando-os a compartilhar responsabilidades e propor estratégias práticas adaptáveis aos seus contextos profissionais.

Durante a formação foram empregadas diferentes estratégias de intervenção, como o elogio, ao destacar pontos fortes na prática observada; o reconhecimento e o incentivo, quando o professor desenvolvia uma prática exitosa; a proposição de questionamentos visando intervir

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

no processo reflexivo do docente; a troca de ideias; e o compartilhamento de práticas, experiências e sugestões de materiais, entre outras.

5 Considerações finais

Consideramos que este estudo desenvolvido no formato de pesquisa-formação alcançou certo êxito na medida em que evidenciou o potencial da mentoria como estratégia para formação com evidente aprimoramento da prática pedagógica dos professores iniciantes. Acreditamos, inclusive, que seu potencial não tenha sido explorado em sua plenitude, pois a participação dos professores foi voluntária, fora do horário de trabalho.

Foi possível identificar limitações e possibilidades da aplicação desta formação em outros contextos. Uma das limitações observadas foi o tempo destinado ao seu desenvolvimento, pois a exemplo dos programas de mentoria referenciados, nesta pesquisa, o período de mentoria para os professores iniciantes precisaria ser mais longo. É interessante que dentro da carga horária dos professores iniciantes e do mentor esteja previsto um tempo para se dedicarem às atividades da formação, inclusive, para assistirem às aulas de colegas experientes.

Recomenda-se que, conforme Marcelo e Ferreira *et al.* (2022), tanto os mentores quanto os mentorados disponham de tempo adequado e específico para se dedicarem ao programa de mentoria. Os ciclos formativos devem ocorrer em períodos mais curtos e contínuos. Além disso, os profissionais devem ter um tempo extra garantido para a leitura de materiais de estudo, planejamento e replanejamento de práticas, bem como para a observação de suas aulas e reflexão sobre o processo.

Os professores participantes desta pesquisa-formação reagiram de forma favorável à mentoria, especialmente às intervenções da mentora. Acreditamos que os resultados desta investigação possam contribuir para o estudo do desenvolvimento profissional docente e para motivar outros pesquisadores interessados na mentoria para professores iniciantes.

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Uma possível parceria entre as redes estaduais e municipais e pesquisadores da universidades poderia ser estabelecida, permitindo que professores experientes recebessem formação para atuarem como mentores junto aos iniciantes, seguindo o exemplo de práticas observadas na República Dominicana e no Chile. Uma sugestão seria a alocação de parte das horas de trabalho extracurriculares dos professores da Educação Básica para atividades de mentoria contempladas em programas de indução.

Nesse contexto, a mentoria emerge como uma estratégia de orientação e formação de suma importância, como evidenciado pelos achados desta pesquisa, os quais demonstram sua eficácia em promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, culminando em uma prática pedagógica mais eficaz por parte dos docentes iniciantes na carreira. Ressalta-se, assim, a relevância crucial do papel do mentor no processo de orientação, apoio e acompanhamento dos professores em início de carreira.

Referências

AFONSO LOURENÇO, Abílio; ALMEIDA DE PAIVA, Maria Olímpia. **A motivação escolar e o processo de aprendizagem.** *Ciênc. cogn.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010.

Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 fev. 2024.

ANDRÉ, Marli. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 10 out. 2022.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lúcia Madsen; PASSOS, Laurizete Ferragut. Ações de Apoio, Formação e Acompanhamento aos Docentes em Inserção Profissional: O Que Dizem as Pesquisas Produzidas entre 2010-2020. In: MARCELO, Carlos; MONTEIRO, Ana Maria; RABELO, Amanda Oliveira; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; SOUZA REIS, Maria Amélia Gomes de (Org.). **Programas de Apoio e Indução ao Professor Iniciante.** 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2022. v.1, p.241-262.

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

BARROS, Janailza Moura de Sousa. **Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13946>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BECA, Eugênio; BOERR, Ingrid. **Políticas de indução para professores iniciantes: a experiência chilena e os desafios para América Latina**. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e4683111, 2020. DOI: 10.14244/198271994683. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4683>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRÉ, Marli. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. **Revista Diálogo Educacional**, 16(50), 891–909, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2016000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2022.

CRUZ, Giseli. Barreto da.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 12 set. 2022.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 29, n. 15, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FERREIRA, Andreia Dias Pires; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; PINTO, Joseane Amâncio; DE SOUZA, Mariana Aranha. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 431–439, 2017. DOI: 10.15448/1981-2582.2017.3.26148. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26148>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José. Aloyseo. (Org.). **A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-59.

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

LIMA, Débora Nascimento.; RABELO, Amanda Oliveira. Ser “Mentor”: Um estudo sobre as contribuições de professores experientes ao desenvolvimento de professores iniciantes. In: MARCELO, Carlos; MONTEIRO, Ana Maria; RABELO, Amanda Oliveira; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; REIS, Maria Amélia Gomes de Souza.(Org.). **Programas de Apoio e Indução ao Professor Iniciante**. 1ed.São Paulo: Anna Blume, 2022. v. 1, p. 77-102.

LIMA, Débora Nascimento.; RABELO, Amanda Oliveira; REIS, Maria Amélia. O Programa de Formação de Professores Iniciantes do Projeto do CIEP-RJ como Precursor dos Programa de Indução Profissional Docente no Brasil: Memórias, Histórias e Práticas. In: MARCELO, Carlos; Ana Maria Monteiro; RABELO, Amanda Oliveira; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. (Org.). **Programas de Apoio e Indução ao Professor Iniciante**. 1ed. São Paulo: Annablume, 2022. v. 1, p. 135-161

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estrutura: análise de objetivos e roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**. Bauru: USC, 2004. 10p.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos; BURGOS, Denia; MURILLO, Paulino; LÓPEZ, Altagracia; GALLEGODOMÍNGUEZ, Carmen; MAYOR, Cristina; HERRERA, Barbarita; JÁSPEZ, Juan. Francisco. Indução de professores iniciantes na República Dominicana. O Programa Inductio. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 304–324, 2016. DOI: 10.22169/revint.v11i23.1093. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1093>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MARCELO Garcia., Carlos; VAILLANT, Denise. **Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica**. *Cadernos de Pesquisa*, 2017, v. 47, n. 166.

MARCELO, Carlos; FERREIRA, Maria Altagracia Lopes. O acompanhamento de professores iniciantes: análises e resultados de um programa de indução. In: GARCIA, Carlos Alberto; MARTINEZ, Paula Marcelo (Org.). *Comece com o pé direito: experiências de programas de iniciação e acompanhamento para novos professores*. Barcelona: Octaedro, 2022. p.191-219.

MARCELO, Carlos; FERREIRA, Maria Altagracia Lopes. O acompanhamento de professores iniciantes: análises e resultados de um programa de indução. In: GARCIA, Carlos MARCELO; MARTINEZ, Paula Marcelo (Org.). **Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes**. *Olhar de professor, S. l.*, v. 15, n. 2, p. 209–221. Octaedro, 2022.

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

DOI: 10.5212/OlharProfr.v.15i2.0001. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4360>. Acesso em: 30 set. 2022.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professores iniciantes**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2236> Acesso em: 02 mar. 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, vol. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017a.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

RABELO, Amanda Oliveira. Análise Comparada Da Indução Profissional Como Apoio Ao Docente Iniciante. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, p. 81-96, 2019.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. Apresentação da sessão temática: Indução profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, p. 5-22, 2019.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; BARROS, Bruna Cury de; MARINI, Carolina. Programas de mentoria da UFSCar dirigidos a professores iniciantes: uma síntese qualitativa das diferentes ofertas. **Educação: Teoria e Prática**, [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: 20 dez.2023

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479–506, 2010.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de Mentoria Online: espaço para o

Mentoria na formação de professores iniciantes: uma narrativa a partir de uma pesquisa-formação

Francisca Petronilha Martins
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 77-95, jan./abr.2008.

ROMERO, Ingrid de Boerr. *Mentores Y Novelas: Historias del Trayecto*. Santiago de Chile: Santillana, 2021.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação**. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 251 f. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21050> Acesso em: 17 julh. 2022.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1º ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e4139112, 2020.