

CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA DE MENTORIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Tarciana dos Santos Pinheiro*
Ana Paula Gestoso de Souza**

Resumo: Esta pesquisa, de caráter qualitativo, pretende analisar episódios da trajetória formativa de duas professoras iniciantes, atuantes no ensino fundamental –anos iniciais, participantes de um programa de mentoria, buscando identificar elementos do contexto do início de carreira, tensões vividas e aprendizagens. No programa em questão, um professor experiente (mentor) auxilia professores iniciantes a ampliar sua base de conhecimentos para a docência, a fundamentar novas práticas profissionais e a lidar com tensões vividas nesse início de carreira. O referencial norteador que sustenta esta investigação se vale de estudos relacionados ao desenvolvimento profissional docente, especialmente o início da docência, defendidos por autores como: Nóvoa (2019), Mizukami; Reali (2019), Huberman (2000), Marcelo (2002), dentre outros. Os instrumentos de produção dos dados foram os diários reflexivos elaborados pelas iniciantes na mentoria, seus registros narrativos de situações que ocorreram em sala de aula e suas postagens em fóruns de discussões. A partir da análise dos dados em uma perspectiva descritiva-analítica, foi possível delinear tensões e aprendizagens que envolvem o percurso inicial de seu desenvolvimento profissional. Os resultados apontam a relevância dos programas de indução, uma vez que evidenciam alguns fatores indispensáveis ao desenvolvimento profissional docente: o acompanhamento desses profissionais no início da carreira ameniza as tensões, condiciona novas perspectivas, providência quebra de paradigmas, amplia os repertórios teóricos/metodológicos dos(as) professores(as). Assim, a mentoria pode ser vista como uma oportunidade e experiência planejada de forma sistemática, com o intuito de propiciar que o iniciante se envolva em um movimento de questionamento das situações que vivencia na prática docente e a construção de planos de ação para superação das tensões.

Palavras-chave: Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Professor polivalente.

CONTRIBUTIONS OF A MENTORING PROGRAM TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF BEGINNER TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL - EARLY YEARS

Abstract: This qualitative research pretends to analyze some formative episodes of the trajectory of two beginning teachers that work in elementary school and are participants in a mentoring program, seeking to identify elements of the context of the beginning of their career, tensions experienced and learning. In the program in question, an experienced teacher (mentor) helps the beginning teachers to enlarge their knowledge base for teaching, to found new professional practices and to deal with tensions experienced at the beginning of their career. The guiding framework that supports this investigativo is based on studies related to the professional development of teachers,

especially the beginning of teaching, defended by authors like: Nóvoa (2019), Mizukami; Reali (2019), Huberman (2000), Marcelo (2002), and others. The data were obtained from reflexive diaries elaborated by the beginners teachers in the mentoring, their narrative registers of situations that occurred during classroom and their posting in discussion forums. From a descriptive-analytical perspective, it was possible to track tensions and learning that involved their initial professional development path. The results of the research claims that the efficiency of the induction programs, once evidence some indispensable facts about the teacher development process: monitoring these professionals at the beginning of their careers alleviates tensions, conditions for new perspectives, provides paradigms break and amplifies their teorical repertory/methods as a teachers. Thus, the mentoring can be seen by an opportunity and a systematic planned experience, with the objective of proposing for the beginner teachers to involve themselves in a questionable movement of living situation about the teachers work and their classroom planning to overcome the tension.

Keywords: Teacher formation. Professional development. Multipurpose teacher.

Introdução

O início da docência é um período em que ocorrem inúmeros desafios e tensões vivenciadas pelos professores. Também é um momento propício para desenvolver intensas aprendizagens, para isso, é necessário o suporte e apoio de profissionais mais experientes. Nesse sentido, é tangível pensarmos nos programas de formação, pois, como evidencia Marcelo e Vaillant (2019), a formação inicial ou continuada são aspectos que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, suas habilidades, para exercer sua atividade docente, assim, melhorando a qualidade da educação.

Diante disso, o desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009; VAILLANT; MARCELO, 2012, entre outros) é um conceito que tem ganhado destaque no campo de discussões da formação de professores, visto que marca uma concepção profissional do ensino. Além disso, de fato, o termo desenvolvimento diz respeito à evolução e continuidade, remetendo a um novo paradigma entre a junção da formação inicial e da continuada (VAILLANT; MARCELO, 2012).

De acordo com André (2010), essas considerações são justas para que passemos a conceituar o desenvolvimento profissional como objeto da formação. No entanto, a autora pondera a necessidade de atentarmos sobre a abrangência deste conceito, dado que este pode se dispersar dos estudos ao invés de delimitá-los.

Para Marcelo (2009, p. 7), o conceito desenvolvimento profissional docente sofreu modificações nos últimos anos em consequência dos avanços de entendimentos de como ocorre o processo de aprender a ensinar; sendo assim, o autor salienta que o desenvolvimento profissional docente passa a ser considerado “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 169), tal processo implica também em uma atitude constante de “indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções”, gerando, conseqüentemente, aprendizagens e a melhoria da prática. Há vários fatores que influenciam este processo: escola, reformas e contextos políticos são aspectos que impactam efetivamente a evolução dos professores nesse dinamismo. Além disso, o aspecto temporal ou biográfico também influencia a postura do docente perante o desenvolvimento profissional.

Conforme André (2010), conclui-se, então, que a formação docente tem que ser concebida como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que, de fato, provoca envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, para então potencializar mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

Por conseguinte, compreendemos que essa abordagem contextual da formação e do desenvolvimento profissional docente redimensiona nosso olhar frente aos desafios educacionais que enfrentamos atualmente, para que possamos delinear novos caminhos, construir espaços de diálogos e aprendizagens mútuas. Referentemente aos aspectos mencionados sobre o conceito de desenvolvimento profissional e as características do início da docência, é preciso uma leitura frente aos desafios atuais enfrentados pelo docente em seu início de carreira.

Por esta compreensão, a presente investigação de caráter qualitativo objetivou analisar episódios da trajetória formativa de duas professoras iniciantes, atuantes no ensino fundamental – anos iniciais, participantes de um programa de mentoria, buscando identificar elementos do contexto do início de carreira, as tensões vividas e aprendizagens. O programa em questão trata-se

do Programa Híbrido de Mentoria (PHM)¹, no qual um professor experiente (mentor) acompanha professores iniciantes.

Neste estudo, os instrumentos de produção dos dados foram os diários reflexivos elaborados pelas iniciantes na mentoria, seus registros narrativos de situações que ocorreram em sala de aula e suas postagens em fóruns de discussões. A partir da análise dos dados em uma perspectiva descritiva-analítica (GIL, 2002), foi possível delinear tensões e aprendizagens que envolvem o percurso inicial de seu desenvolvimento profissional. Os dados revelam também algumas contribuições da mentoria para o desenvolvimento profissional dessas iniciantes.

1 Aportes teóricos

Compreende-se que o início da docência, ou fase de indução², é marcado pela entrada no campo profissional (escola) após o término da formação inicial (NÓVOA, 2019) e por características próprias que o diferenciam dos demais (MIZUKAMI; REALI, 2019; HUBERMAN, 2000; MARCELO, 2002, entre outros). A despeito de não haver na literatura consenso sobre o período de duração do início da carreira, o programa de mentoria, cenário deste estudo, considera que esta é uma fase que abarca os cinco primeiros anos de profissão³.

A literatura sobre formação de professores tem enfatizado que o período inicial da docência requer atenção devido às múltiplas implicações desafiadoras nele inclusas, tais como: além de aprender a ensinar, o(a) professor(a) precisa vivenciar inúmeras aprendizagens relacionadas à adaptação; questões burocráticas do sistema de ensino e das escolas; organização do trabalho pedagógico; gestão da disciplina; motivação dos alunos; atendimento aos pais etc. (MIZUKAMI; REALI, 2019; MARCELO; VAILLANT, 2012).

Ser professor é uma tarefa complexa, ainda mais na atualidade, pois fatores como as transformações sociais, constantes mudanças nos sistemas educativos, as precárias condições de trabalho como também a desvalorização social do magistério são condições existentes no contexto de atuação profissional docente (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019). Além desses fatores, vale ressaltar o caráter mais específico da docência, a tarefa de ensinar, pois ser professor exige o domínio pleno de conteúdos, e, para além disso, é necessário

ter conhecimentos pedagógicos, a saber, conforme ponderam Príncipe e André (2019, p. 61):

[...] conhecimento e realidade dos alunos; metodologias e formas de avaliação, ou seja, das mais diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, o docente se depara com questões (como a heterogeneidade de turmas, inclusão de deficientes em escolas regulares, além dos problemas relativos às relações familiares) que colocam em crise a sua identidade. O papel do professor é alterado, exigindo dele um esforço laboral que extrapola o domínio da condução do processo ensino-aprendizagem.

Nesse mote, entende-se que, para um(a) professor(a) iniciante, esses aspectos mencionados anteriormente tornam-se mais delicados, pois o docente recém-formado ainda não possui um repertório de conhecimentos, os quais são consolidados somente na prática pedagógica, permeada por processos reflexivos. Assim, um sistema de ensino que agregue condições de trabalho adequadas e, preferivelmente, um apoio incisivo aos professores que estão iniciando na profissão é fundamental (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019).

Referentemente ao exposto, o processo de iniciação à docência é o período em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade do trabalho (NÓVOA, 2019). As descobertas vão acontecendo e o professor percebe os contextos de aprendizagens que marcaram sua trajetória na formação inicial, seja dos conhecimentos adquiridos e/ou das lacunas que ficaram (MIZUKAMI, et al., 2003).

Esse período é composto de intensas aprendizagens e tensões que estão intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento profissional docente. Este fato, além de demonstrar uma fase da vida dos professores repleta de descobertas, também revela um tipo de sobrevivência, conforme a leitura de Huberman (2000), que propõe um ciclo da carreira docente. Considera-se que o ciclo proposto pelo autor não deve ser reduzido a um percurso sequencial e homogêneo, pois nem todos os professores perpassam por todos os estágios da carreira, indicados por Huberman (2000), do mesmo modo e com as mesmas características, isto é, pode haver regularidades nas fases da carreira, mas não uniformização.

Ademais, Tancredi (2009, p. 47) pontua que a carreira docente sempre está em movimento e que as atitudes dos professores intervêm

na sua disposição para perceber a necessidade de mudar, para investir recursos em novas maneiras de ensinar e para empreender as mudanças que consideram necessárias. Essas disposições são construídas e reconstruídas com o passar do tempo.

Assim, o aumento da confiança para atuar e a busca por diversificação das práticas não dependem necessária e exclusivamente do tempo de carreira. Essas características dependem, principalmente, dos tipos de experiências vividas, dos processos reflexivos traçados e do compromisso com a docência. Consideramos, por exemplo, que um professor iniciante pode diversificar suas práticas e um docente próximo à aposentadoria pode continuar investindo em si e nos alunos (HUBERMAN, 2000).

Contudo, as características pontuadas por Huberman (2000) são válidas para refletirmos sobre o início da carreira. Segundo esse teórico, essa etapa de indução é caracterizada por um “choque do real” através do questionamento mais corriqueiro: “será que dou conta?”. Sendo assim, o professor se coloca entre a distância dos ideais e a realidade do cotidiano escolar. Porém, de outro modo, há o aspecto da “descoberta”, que demonstra o entusiasmo inicial de ter uma responsabilidade pedagógica (uma sala de aula, seus alunos, o seu programa de ensino), também por se sentir parte de um campo profissional.

Além do mais, os teóricos supracitados advogam que o professor, no início de carreira, encontra-se num contexto mergulhado em intensas aprendizagens. De acordo com Marcelo (1999), esse período referente às tensões e aprendizagens é o momento em que o docente deve adquirir conhecimentos profissionais e equilíbrio pessoal. O autor pondera que o professor iniciante pode ser acometido por quatro erros, a saber: a) uma repetição acrítica de condutas observadas nos pares; b) o isolamento de seus colegas; c) a dificuldade de efetuar a conexão entre as didáticas dos conhecimentos adquiridos na formação inicial; e d) assumir uma concepção técnica do ensino, uma educação meramente bancária⁴. Assim, via de regra, no caso de professores iniciantes:

os sentimentos de descoberta são acompanhados de desamparo, rejeição e de ações relacionadas ao abandono dos conhecimentos acadêmicos; transposição de uma concepção teórica sem uma análise mais aprofundada dos problemas; questionamento da prática pedagógica e da cultura escolar, dificuldades em ajustar-se às normas, valores, propósitos e limitações institucionais, a submissão estratégica aos valores e concepções da instituição escolar, contrariando os seus ou ainda o questionamento e a tentativa de mudança da situação que não concorda. (MIZUKAMI; REALI, 2019, p. 119).

Considerando essas especificidades do início da carreira docente, programas de mentoria têm se mostrado uma alternativa viável em países como Austrália, EUA, Japão, Chile, República Dominicana, Espanha, mas pouco desenvolvidos no Brasil (SOUZA et al., 2019) para o acompanhamento de professores iniciantes por experientes após formação específica, propiciando a orientação de aprendizagens práticas dos iniciantes – rompendo com processos de aprendizagem caracterizados por ensaio-e-erro (MIZUKAMI; REALI, 2019).

Ademais, a mentoria pode auxiliar os iniciantes a lidar com o isolamento, a frustração e o fracasso (MIZUKAMI; REALI, 2019).

De acordo com Mizukami e Reali (2019), Reali, Tancredi e Mizukami (2014), os professores experientes possuem uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas, o que beneficia um quadro de referências mais amplo para lidar com as exigências do ensino. Nessa lógica, o mentor, por ser um professor com mais tempo de experiência profissional, pode contribuir com o professor iniciante através do acompanhamento e apoio para que ele enfrente suas tensões no início de carreira, corroborando a construção da identidade profissional por intermédio da articulação teoria e prática; da promoção de uma cultura profissional colaborativa; da troca de experiências; de conhecimentos específicos para desenvolver as funções da docência; de discussões sobre o ensino, infância, criança, currículo, rotina e outros assuntos pertinentes; da escuta sensível e estímulo do professor iniciante; de auxílio na busca de ferramentas pedagógicas; de orientação em suas necessidades para que desenvolva o seu trabalho de modo independente (CESÁRIO; ANUNCIATO, 2018).

Diante do exposto, neste estudo, voltamos nosso olhar para a trajetória de duas professoras iniciantes do ensino fundamental – anos iniciais que

participaram de um programa de mentoria e buscamos compreender o contexto de atuação no início de carreira, tensões vividas e aprendizagens construídas no período de indução. As tensões podem ser reconhecidas na manifestação de emoções e ações que evidenciam dúvidas, dificuldades, incertezas, desacordos, conflitos e podem reverberar em processos de aprendizagem. Investigar esses aspectos – tensões e aprendizagens – ouvindo as vozes das professoras, isto é, compreendendo o olhar delas sobre si em relação ao seu trabalho, é relevante, uma vez que se articulam ao bem-estar docente e ao ensino e podem auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

2 Metodologia

Esta pesquisa é de caráter qualitativo descritivo-analítico (GIL, 2002), isto é, uma abordagem qualitativa que visa à interpretação e atribuição de significados aos episódios narrados por duas professoras no início de carreira que atuam no ensino fundamental – anos iniciais, ao participarem de um programa de mentoria. Assim, temos como fonte direta de dados um ambiente de pesquisa propício para importantes descrições e análises que se concentram no processo, com a complexidade das trajetórias das docentes, ou seja, mantendo o foco nos significados que as participantes atribuem às suas vivências profissionais e formativas.

Por este caminho metodológico, buscamos contemplar a interpretação do mundo real, preocupando-nos com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos sujeitos. Conforme Moreira (2002), as características básicas dessa metodologia contemplam: a interpretação como foco – há um interesse em interpretar a situação em estudo sob a ótica das próprias participantes; a subjetividade é enfatizada – mantém o foco de interesse na perspectiva dos informantes; a flexibilidade na conduta do estudo – não há uma definição prévia das situações; o interesse é no processo, e não no resultado – segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; o contexto está relacionado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e há uma influência da pesquisa sobre a situação, compreende-se que o pesquisador também sofre influência da pesquisa.

O cenário da investigação é o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), no qual um professor experiente/mentor, com mais de dez anos de atuação docente, auxilia professores iniciantes, com até cinco anos de experiência, como docentes atuantes na Educação Infantil (EI), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a ampliar sua base de conhecimentos para a docência⁵, a fundamentar novas práticas profissionais e a lidar com tensões vividas nesse início de carreira.

O PHM foi desenvolvido⁶ por professores e pós-graduandos de uma universidade pública em parceria com docentes experientes da educação básica, baseando-se na construção de relações mais horizontais entre os participantes envolvidos e do diálogo “caracterizado por trocas, conversações, na consideração de múltiplos pontos de vista e possibilidades interpretativas postas pelas situações cotidianamente vividas que refletem em seu desenvolvimento profissional.” (MIZUKAMI; REALI, 2019, p. 116). Durante três anos de atuação, o programa atendeu 80 professores iniciantes, propiciando a conexão entre universidade-escola (NÓVOA, 2019) e buscando o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos (professores da universidade, pós-graduandos, professores experientes e iniciantes da educação básica).

Após formação específica para atuar como mentores, os professores experientes iniciaram o acompanhamento *online* de iniciantes, e, eventualmente, foram realizados alguns encontros presenciais com todos os participantes. Via de regra, as tarefas propostas aos iniciantes eram realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, mas outros meios de comunicação entre mentor e iniciante também foram utilizados, tais como WhatsApp e Skype. No processo de acompanhamento, cada díade mentor-professor iniciante traçou um caminho individual, ou seja, ao longo da interação no programa, as mentoras que acompanhavam as professoras iam propondo atividades com base nas demandas e necessidades que as iniciantes apresentavam sobre seu contexto de trabalho e formação. Além disso, o programa contou com a realização de reuniões semanais entre os mentores e a equipe da universidade, visando acompanhar e auxiliar as ações dos experientes como mentores.

Para este estudo, buscando analisar episódios da trajetória formativa de duas professoras iniciantes, atuantes no ensino fundamental – anos iniciais, participantes da mentoria, focamos em materiais produzidos pelas iniciantes, como: diário reflexivo, registro narrativo de situações que ocorreram em sala de aula e postagens em fóruns de discussões.

A construção dos eixos de análise ocorreu ao longo de diversos momentos de leitura das produções das iniciantes e não ignorou as perspectivas e vozes de cada narradora. Os dados foram ordenados temporalmente e reconstruíram-se as experiências relatadas. Em um primeiro momento, o foco da análise foi o contexto de atuação de cada iniciante ao ingressar na mentoria. Em um segundo momento, o foco foi nos episódios do acompanhamento narrados pelas iniciantes, buscando identificar o relato de emoções e ações que expressavam dúvidas, dificuldades, incertezas, desacordos, conflitos e aprendizagens. Nesse processo foram construídos dois eixos analíticos, quais sejam:

i. Aspectos do contexto de atuação ao ingressar na mentoria: Destacamos elementos do contexto de trabalho no qual as participantes estão inseridas, bem como as motivações que as fizeram ingressar no programa de mentoria.

ii. Tensões e aprendizagens: Neste eixo evidenciamos algumas tensões vividas pelas iniciantes e analisamos que elas podem mobilizar os professores na busca das resoluções dos problemas enfrentados, gerando aprendizagens importantes para o desenvolvimento profissional das professoras. Os dados também revelaram algumas contribuições da participação das iniciantes na mentoria.

Para a redação deste artigo, selecionamos excertos de dados mais significativos dos eixos construídos.

3 Resultados e discussões

Ressalta-se que os relatos destacados neste artigo são provenientes de episódios formativos fomentados pelas mentoras, as quais solicitaram inicialmente informações referentes ao contexto de atuação da iniciante, dificuldades enfrentadas, dentre outras. Tais ações tinham como intuito auxiliar

as professoras em suas demandas profissionais nesta fase de indução. Os episódios selecionados são evidenciados pelas iniciantes por meio de diários reflexivos, tarefas de produções textuais realizadas a partir de estudos teóricos, estudos de casos de ensino⁷ e fóruns de discussões.

Para a apresentação dos dados, optamos pela organização em dois casos.

O primeiro caso deste estudo é o da professora Lara⁸, 37 anos, formada em Biologia em uma instituição privada de ensino superior em 2005 e em Pedagogia numa instituição pública de ensino superior no ano de 2011. Lara teve experiências como professora de apoio e no período da pesquisa se encontrava em seu segundo ano como professora de uma turma de primeiro ano – Ensino Fundamental – em uma rede municipal no interior do Estado de São Paulo.

O segundo é o da professora iniciante Rita, 27 anos, formada em Pedagogia numa instituição pública federal em 2013. Na fase da coleta dos dados, Rita atuava na rede estadual do interior do Estado de São Paulo lecionando no quarto ano – Ensino Fundamental – e como professora auxiliar na rede privada de ensino em turmas do quinto ano. Ao ingressar na mentoria, ela tinha menos de cinco anos de atuação na carreira docente.

3. 1 Caso 1 – A trajetória da professora Lara

No período em que a pesquisa foi realizada, Lara atuava como professora alfabetizadora. Investigando o início de sua carreira, encontramos algumas motivações sobre a sua inserção em um programa de indução:

Quero aprender mais, compreender mais, viver mais essa fase de aquisição de leitura e escrita. Pretendo fazer uma especialização em alfabetização e letramento. Hoje, revendo meu histórico na escola, percebo como fez diferença, infelizmente de maneira negativa, a relação com aquela professora nos meus 6, 7 anos. Quero ser uma lembrança boa para os meus alunos (Lara, tarefa – Diário).

Observamos no relato da docente um determinado investimento na profissão – fazer especialização na área em que atua para construir seus repertórios de ensino. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “O aprender contínuo é

essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Desse modo, percebemos a consciência de sua trajetória e o modelo ao qual ela não quer reproduzir os(as) seus(suas) alunos(as), como também o modelo de profissional que deseja constituir – deixar o legado da sua identidade docente.

Assim, o motivo que levou Lara a buscar o programa de mentoria se insere em suas próprias concepções sobre a função da escola e sua consciência a respeito da responsabilidade social da profissão. Ainda sobre esse quesito, Lara pontua:

Eu acredito na escola e em sua função social única de preparar para vida, oferecendo um conhecimento que não é aquele que envolve as relações e os saberes que podem ser aprendidos no cotidiano. Penso que o programa de mentoria, nesse momento, será uma boa oportunidade de trocas de experiência e me auxiliará nesse processo de me elaborar professora. (Lara, tarefa – Diário).

Lara ressalta, então, que a troca entre pares com experiências diversas pode potencializar seu desenvolvimento profissional. É válido pontuar que a professora retoma esse aspecto ao longo de sua participação na mentoria – como será destacado mais adiante.

Sobre o contexto de trabalho, especificamente o modo como a professora iniciante enxerga seus alunos, algumas tensões são percebidas. Ela menciona que são crianças que vivem uma realidade bem difícil, de muita carência, que convivem diretamente com violência e tráfico de substâncias ilícitas. Ainda relata que em sua turma há três alunos(as) não alfabetizados(as), cinco no início do processo de aquisição da escrita e da leitura e dez que escrevem pequenos textos.

Diante do relato exposto, identificamos a notória necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e necessidades dos alunos. Neste caso, a falta de experiência pode ser considerada um fator de limitações para a compreensão de Lara sobre as questões acima mencionadas. Nesse sentido, reiteramos a importância de um auxílio, uma formação contínua. Além do que, é imprescindível conhecer as características dos alunos como um elemento do corpo de conhecimentos para o ensino.

Nessa perspectiva, interpretamos na trajetória profissional de Lara aspectos dos conhecimentos necessários para a ação docente, a saber: domínio do conteúdo específico para a alfabetização e letramento das crianças; conhecimentos pedagógicos; conhecimento pedagógico do conteúdo elaborado a partir da experiência e reflexão sobre o mesmo (MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 1986). Assim, a construção de um repertório de conhecimentos específicos sobre alfabetização também se constituiu como uma tensão inerente ao trabalho da professora. Todavia, o acompanhamento na mentoria potencializou que Lara analisasse sua prática.

O percurso de Lara na mentoria evidencia que a análise de casos de ensino, assim como o registro no diário, pode ser uma ferramenta que potencializa o foco nas análises dos fatos ocorridos e, especificamente no caso de Lara, do conhecimento específico para alfabetizar. Ao analisar um caso de ensino proposto por sua mentora, Lara revelou suas concepções sobre planejamento e seu ensino e o processo avaliativo.

O caso de ensino permitiu que Lara olhasse para a prática do outro e avaliasse as ações da professora representada no caso, desde a organização do agrupamento dos estudantes com base no resultado das avaliações iniciais dos mesmos, a execução da instrução, as adaptações necessárias ao ensino a partir das necessidades dos alunos, os processos e instrumentos avaliativos. Além disso, possibilitando também que Lara avaliasse se a professora do caso atingiu os objetivos de aprendizagem propostos.

O conteúdo sobre a análise do caso de ensino no contexto de alfabetização possibilita a visualização da proposta da mentoria – proporcionar a reflexão sobre práticas nesse nível de ensino; perceber as concepções e especificidades dessa etapa. Esta atividade agrega ao desenvolvimento das aprendizagens de Lara e, conseqüentemente, corrobora a elaboração de suas estratégias de ensino, bem como retoma o olhar da principiante para as suas próprias práticas.

Ainda, ao dialogar com a mentora sobre o caso de ensino, Lara relatou uma demanda formativa que para ela parece ser característico do início de carreira: a falta de repertório pode levar o professor iniciante a não compreender o processo de aprendizagem na alfabetização, fechando-se apenas nos manuais

curriculares. Sobre isso, Lara relata que sente dificuldade em organizar a rotina semanal de trabalho com as crianças estudantes diante da necessidade de fazer adaptações curriculares considerando as características dos alunos:

[...] Preciso melhorar ainda na questão da rotina. Esse ano ainda não estabeleci uma rotina adequada para trabalhar português. Na matemática tenho conseguido contemplar os eixos, mas no português não. Não tenho feito, por exemplo, leitura e interpretação e reescrita de maneira mais sistematizada. Pelo menos não reescrita de texto. Acho que apavorei um pouco por ter ainda tantos alunos silábicos com valor na sala que tenho trabalhado com eles como se fossem 1º ano e investido em construção de palavras. Mas isso tem sido pouco desafiador para os alfabéticos. Preciso começar a trabalhar esses eixos sistematicamente e adaptar atividades aos não alfabetizados. (Lara, tarefa Fórum/Produção textual – Análise de um estudo de caso sobre alfabetização).

Dando continuidade às suas análises, Lara também revela sua consciência tanto das condições enfrentadas pela maioria dos professores em início de carreira como também demonstra um pensamento bem articulado a respeito da função docente – clareza do processo de aprendizagem.

Penso que para além de cumprir o conteúdo por tabela, que possivelmente seja a maneira como os professores iniciantes pautam seu trabalho, já que a cobrança que temos é essa, é preciso ter mais clareza do processo todo de aprendizagem. Buscar estratégias, aplicar, observar, modificar, melhorar, acompanhar. Parece trabalhoso quando se observa todo o processo realizado dessa forma, como fez a professora, por exemplo, mas parece também eficiente no sentido de alcançar os objetivos a que se propõe. (Lara, tarefa Fórum/Produção textual – Análise de um estudo de caso sobre alfabetização).

Nesse sentido, Lara caminhou para a seguinte reflexão:

A reflexão que fica após essa análise é, para além de passar conteúdo e cumprir cronograma, como estou entendendo o processo de ensinar, como estou acompanhando a aprendizagem dos meus alunos e qual é minha clareza em relação aos objetivos a alcançar e como alcançar. (Lara, tarefa Fórum/Produção textual – Análise de um estudo de caso sobre alfabetização).

Tal situação impulsionou Lara a questionar se as suas ações como docente estão comprometidas com o processo de alfabetização.

Especificamente sobre as contribuições da mentoria, Lara revelou aspectos interessantes a respeito do papel da reflexão e da ação docente. Sobre isso, por intermédio de um estudo proporcionado pela mentoria, Lara considera:

Como o próprio texto⁹ diz, ser reflexivo é ser capaz de repensar as próprias ações. Analisar em minha prática aquilo que está dando certo e o que é preciso melhorar. A importância do processo reflexivo está na possibilidade que ele traz de se ter controle do próprio desenvolvimento profissional, possibilitando uma participação ativa no processo de construção da própria profissionalidade. Pois sendo a atividade docente um trabalho dinâmico, diferente de algo mecânico e repetitivo, nem sempre o que dá certo para um aluno dará para outro. Dessa maneira, analisar a própria prática de maneira crítica possibilita que as decisões sejam mais bem direcionadas e as ações mais assertivas. (Lara, tarefa leitura e produção textual – Conceito de reflexão).

Essas considerações mencionadas por Lara decorrem de uma atividade proposta por sua mentora no AVA. A PI apresenta uma reflexão interessante frente às ações sobre sua prática, reconhece a importância dos registros no diário reflexivo para perceber e analisar sua própria prática:

Uma ferramenta que pode auxiliar no processo reflexivo é o diário. É inclusive algo que seria importante fazer de maneira habitual, porque ao escrever revisamos a experiência vivenciada ao mesmo tempo em que procuramos soluções possíveis para resolver os conflitos. (Lara, tarefa leitura e produção textual – Conceito de reflexão).

Nessa perspectiva, ponderamos que a reflexão é um instrumento de transformação do indivíduo e de suas práticas. Essa ideia também se faz presente nas análises de Reali, Tancredi e Mizukami (2014, p. 1041):

A reflexão é concebida tanto como processo quanto um método de atribuição de sentido da ação ou prática. É vista como sendo uma ferramenta para promover mudanças no comportamento e nas práticas e um meio para enfrentar situações a serem ainda vivenciadas, muitas vezes diminuindo as chances de adotar linhas de ação inadequadas. Na profissão docente, a reflexão se refere a um processo contínuo de exame crítico e de refinamento da prática.

De acordo com as reflexões da PI, os conflitos são necessários para que os professores possam mobilizar-se na busca das resoluções, reiterando que ter outros olhares mais experientes ajudam a encontrar soluções para práticas mais efetivas. Na visão de Lara, o programa de mentoria apresenta esses outros olhares que, inclusive, são solidários às aflições dos conflitos que os professores iniciantes vivem. Deste modo, a inserção na mentoria parece ter contribuído para o desenvolvimento de aprendizado mais efetivo e menos sofrido.

Além disso, conforme compreendemos a docência como um processo de desenvolvimento contínuo, reiteramos nossas reflexões de acordo com as ideias de Mizukami et al. (2003, p. 16), para os quais é imprescindível:

considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas.

Percebe-se que os mecanismos de reflexão foram ativados ao longo da mentoria. Deste modo, inferimos que o programa de mentoria em questão e outros programas de indução são fortes bases de apoio ao desenvolvimento dos professores iniciantes, uma vez que podem propiciar desempenhos analíticos de suas próprias práticas.

No que concerne à perspectiva de Lara sobre os seus aprendizados originados pela participação na mentoria, ela considera que seu maior aprendizado tenha sido em relação à organização de uma rotina semanal de atividades com base nos eixos que precisam ser trabalhados semanalmente e na adaptação de atividades. Nesse aspecto, há uma característica do início de carreira – a iniciante se sente perdida referentemente à organização de uma rotina e à sistematização dos métodos a serem executados.

No decorrer das suas experiências, Lara olha para a sua prática com muitas tensões em seu percurso, porém com pistas de que nesse processo contínuo está aprendendo a ser professora do ensino fundamental anos iniciais. O percurso da professora expõe seu desejo de aprender a fazer; revela a importância do acompanhamento da mentoria para o desenvolvimento de suas

aprendizagens; ainda ajuíza que os conflitos são necessários para que os professores iniciantes possam mobilizar-se na busca das resoluções. Portanto, reitera que ter outros olhares mais experientes mostra-se como apoio para encontrar soluções para práticas mais efetivas.

Lara passou a refletir se as suas ações estão comprometidas com o processo de alfabetização, a indiscutível importância dos conhecimentos específicos que cada profissional precisa saber para poder ensinar, juntamente com os desafios de atuar no contexto de alfabetização diante das demandas peculiares que esse nível de ensino exige. Com isso, as tensões vividas foram sendo superadas com auxílio de um programa de indução à docência, uma vez que este possibilita à professora poder enxergar a necessidade do processo reflexivo diante dessas tensões, transformando-as em aprendizagens.

Adiante apresentamos o segundo caso deste estudo.

3.2 Caso 2 – A trajetória da professora Rita

A trajetória de inserção na docência da professora Rita foi marcada por muita reflexão, dúvidas, incertezas, anseios e, no meio disso tudo, realizações, sonhos, novos objetivos e novas metas. Sobre esse início, Rita relata que:

Os primeiros meses de trabalho foram compostos de um misto de sensações, de alegres a tristes; muito trabalho e estudo. Tive dificuldades em lidar com a turma, pois alguns alunos tinham problemas comportamentais, o que me levou a fazer práticas que não queria como gritar; porém fui aos poucos percebendo que poderia criar novas estratégias para lidar com a questão da indisciplina em sala de aula e, utilizo essas estratégias até hoje. (Rita, tarefa Fórum/produção textual – Respondendo as indagações sobre a apresentação do contexto profissional).

No relato de Rita transparecem mecanismos de tensões e aprendizagens. Embora haja o choque da realidade evidenciado no período de indução à docência, há também as descobertas demonstradas nas palavras de Rita, como as estratégias construídas no decorrer de sua prática e as metas a serem atingidas (MARCELO, 2009).

Contemplamos as reflexões a respeito das tensões evocadas no relato de Rita à luz do referencial de Alsup (2006) e Olsen (2010), quando destacam que

o foco no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes pode ser útil para lidar com as tensões. A professora ainda revela que teve muitos desafios referentes à falta de apoio nesse processo de indução à docência. Ela relata, por exemplo, que:

A direção e a coordenação ao invés de nos ajudar diziam que aos poucos iríamos aprendendo e que com o passar dos anos íamos melhorando. Essa afirmação era verdadeira, aos poucos fui aprendendo e hoje me vejo uma profissional melhor em comparação ao meu primeiro ano de docência, porém naquele momento gostaria de ter recebido um apoio maior da unidade escolar e saber que as pessoas que estavam ali iriam me ajudar no que precisasse. (Rita, tarefa Fórum/produção textual – Respondendo as indagações sobre a apresentação do contexto profissional).

Ao considerar que a afirmação da equipe gestora era verdadeira, Rita, de certo modo, demonstra que acabou assumindo para si a responsabilidade de lidar com suas tensões. Entretanto, pontuou que o caminho por ela percorrido poderia ter sido diferente. Percorrer o primeiro ano de docência foi um alívio para Rita. Ela olha para sua trajetória e observa que aprendeu muito neste período, no entanto revela que considera uma fase de sobrevivência:

É difícil nos adaptarmos as coisas, principalmente quando mudamos de lado, durante muitos anos eu fui a aluna que apreciava e admirava meus professores, mas ao final desse ano eu era a professora e, posso dizer com toda a certeza, que quando me enxerguei como professora pude compreender que a cada ano eu teria novos desafios, teria que passar por novas experiências, mas que iria conseguir. (Rita. Diário).

Rita se reconhece como professora e faz uma projeção de si – é evidente que sua experiência revela o modo como ela se vê nesse início de carreira. Além de compreender sua passagem de aluna para professora, a narrativa também pondera sobre esta fase de indução, afinal, a iniciação à docência é o período de entrada na carreira docente, em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade (NÓVOA, 2019). No exercício da docência, as primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram.

Além disso, cabe pontuar que os desafios da docência acompanham diversas fases da trajetória profissional, ou seja, conforme Olsen (2010, p. 80) afirma, “o crescimento da aprendizagem profissional e o refinamento da identidade do professor nunca terminam, mas as dificuldades iniciais dão lugar a novos tipos de esperança e desafios”.

Ao ingressar no programa de mentoria, Rita revela que vivenciava um novo desafio, o qual ela denominou de “nova experiência”: ensinar um aluno que possui transtorno do espectro autista (TEA). Ao dialogar com sua mentora, Rita relata sua prática com o aluno:

O aluno Juan¹⁰, a meu ver, não possui ainda uma hipótese de escrita, ele ainda não conhece as letras do alfabeto, então estou trabalhando inicialmente com a apresentação das letras do alfabeto. Ele já conhece as vogais e trabalhamos até a consoante "D". Reforço diariamente as letras já aprendidas para fixação dos conteúdos, espero até o final do bimestre fazer com que ele reconheça o restante do alfabeto, para que no segundo semestre eu consiga iniciar o trabalho com as famílias silábicas e palavras simples. (Rita, tarefa fórum – Interação entre professora iniciante e Juan).

Nota-se na exposição da professora que ela apresenta conhecimentos específicos da alfabetização e expectativas frente ao seu planejamento de ensino. Esse elemento exposto na identidade da professora descreve características do trabalho docente – ter domínio do conteúdo de ensino é um fator fundamental, mas não suficiente ao professor, especialmente nos dias atuais. Nesse sentido, abraçamos a premissa de que o pensar orienta o fazer docente, ou seja, a prática educativa e teorias educacionais devem caminhar juntas (MIZUKAMI et al., 2003; MARCELO, 1999).

Nessa mesma direção, entendemos que a sala de aula é o resultado da interação de múltiplos fatores. A complexidade das demandas enfrentadas no cotidiano do trabalho docente desafia a professora; com isso, Rita, que atua com um aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE), necessita de tempo, espaço mental e oportunidades para aprender a lidar com as tensões desse início de carreira (MIZUKAMI et al., 2003).

Diante do relato, a professora iniciante precisa desenvolver métodos de alfabetização para seu aluno TEA. Em um dos momentos da interação no AVA,

a mentora sugere um vídeo relacionado às práticas no processo de alfabetização, propiciando a Rita pensar sobre sua prática:

No vídeo é mostrado que as crianças precisam ler as palavras escritas, pois há uma relação entre o que elas escreveram e o que estão lendo. No meu caso o Juan não fala, isso é um aspecto do TEA, algumas crianças autistas demoram a desenvolver a linguagem, nesse caso como devo proceder? (Rita, tarefa fórum – Interação entre a professora iniciante e Juan).

Com isso, nota-se uma postura de busca por estratégias de ensino necessárias para o processo de alfabetização do aluno. Esta busca é imprescindível, pois, conforme salienta Gatti (2010, p. 1357), o curso de pedagogia não abrange a totalidade das demandas educacionais, pois,

Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, [...] a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária. (GATTI, 2010, p. 1357).

Por conseguinte, esses indícios revelam a necessidade de uma formação contínua, requerendo também que os professores compreendam suas trajetórias e necessidades formativas. Além do que, cabe salientar a existência de outra discussão necessária, ao conceber que o conhecimento específico para a docência tem um componente prático e é (re)construído no exercício da profissão; por isso, a experiência é essencial para a construção dos conhecimentos necessários à docência (MIZUKAMI, 2004). Essas afirmações são importantes para entendermos que, dentre os elementos que compõem a identidade profissional docente, existem complexidades inerentes ao processo de tornar-se professor(a).

No depoimento anterior, observa-se que Rita se apropria dos conceitos do vídeo sugerido pela mentora, porém tem dificuldade ao relacioná-lo às necessidades de seu aluno. Com isso, pergunta como deve proceder neste caso, pois seu aluno não fala.

A mentora de Rita sugere que ela faça uma sondagem a partir de um tema sobre o qual o aluno demonstrasse interesse. Rita encontra um meio de fazer a

sondagem com Juan trabalhando o campo semântico de animais, uma vez que ele gosta desse tema e demonstra uma adaptação da professora em sua prática. Diante disso, ela reage: “Obrigada novamente pelas dicas! O conceito de sondagem está começando a fazer sentido para mim”.

Em outro momento, ela retoma a interação sobre o aluno Juan e apresenta uma compreensão sobre o processo de alfabetização – aos poucos, a professora iniciante e o aluno vão avançando num caminho contínuo. Rita avalia:

Juan avançou bastante desde quando comecei a trabalhar com ele, inicialmente ele reconhecia apenas as vogais “A” e “E”, agora ele já sabe todas as vogais e iniciamos o trabalho com as consoantes. Os avanços vêm aos poucos, é um trabalho de formiguinha, mas aos poucos vamos avançando, a cada dia é uma nova conquista e um novo aprendizado (Rita, tarefa fórum – Interação entre PI e Juan).

O contexto de atuação demonstra que o avanço do aluno Juan também se refere ao avanço da professora – aos poucos estão avançando. Observamos como a relação professora-aluno vai influenciando o desenvolvimento profissional de Rita.

Ao analisar esses relatos de Rita, podemos fazer um paralelo com as ideias de Shulman (1986) sobre o processo de raciocínio pedagógico do professor. Para Shulman (1986), os conhecimentos para a docência são acionados e (re)construídos pelo desenvolvimento de algumas etapas, que se iniciam pela compreensão dos propósitos e pela estrutura do conteúdo, perpassam pela ideia de transformação do conteúdo a ser ensinado, buscando-se, através da preparação, representação, seleção do conteúdo e das características dos estudantes, considerando o currículo e o conteúdo proposto, elegendo as melhores estratégias e metodologias de ensino conhecidas e levando em conta as especificidades dos alunos, com o intuito de promover o ensino eficaz, ou seja, a instrução.

Posteriormente, há o processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes e a reflexão acerca da situação de ensino e aprendizagem proposta e da própria prática docente; todo esse processo resulta em novas

compreensões (SHULMAN, 1986). São conhecimentos acionados, relacionados e construídos pelo(a) professor(a) no decorrer da sua prática docente.

Diante da experiência com Juan, Rita entende que precisa continuar a aprender a ensinar, portanto, busca o apoio da mentora e a continuidade de seus estudos:

Como não tenho aprofundamento na área de Educação Especial e por ver que essa é uma realidade que as escolas estão enfrentando, resolvi iniciar uma pós-graduação na área de Psicopedagogia com ênfase para a Educação Especial. Quero me aprofundar no assunto, para estar cada mais capacitada para receber esses alunos e poder contribuir para o processo de aprendizagem dos mesmos (Rita, tarefa produção textual – Contexto atual).

Cabe ponderarmos que a inclusão escolar não compete com um paradigma tradicional de educação, e, desse modo, uma formação do professor nessa direção requer um planejamento distinto das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, tendo em vista que as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

Portanto, o relato suscita que as tensões se apresentam em diversos contextos, independem dos anos de experiência e dos conhecimentos que se tem, pois existem diversos fatores do contexto que implicam novos desafios. Rita percebe que a sua formação inicial, mesmo tendo sido ampla, conforme seu relato, não a preparou para essa realidade educacional, e considera que:

Ainda há muito a se melhorar e que há muito para se aprender, mas aos poucos vou trilhando esse caminho e me especializando, pensando sempre em priorizar o ensino/aprendizado desses alunos. (Rita, tarefa fórum/produção textual – Respondendo as indagações sobre a apresentação do contexto profissional).

Sendo assim, de acordo com o que já foi visto pela literatura na área de formação de professores, a docência demanda um conhecimento prático que é (re)construído pela experiência. Portanto, o desenvolvimento profissional docente é constituído mediante essas relações entre conhecimento prático e experiência teorizada.

Para Rita, o primeiro ano de docência foi marcado por muita reflexão, dúvidas, incertezas, anseios, mas também realizações e perspectivas. O processo de indução possibilitou o desenvolvimento profissional da professora, assim ilustrando: reflexões que possibilitaram a construção de novas estratégias para lidar com suas tensões; a superação das tensões sendo elaboradas no próprio contexto de início da docência; o suporte dos pares também como um elemento imprescindível nesse processo contínuo de construção e (re)construção de si; a sobrevivência do choque inicial, que revela as aprendizagens neste período, como também a própria evolução como professora por meio das suas aprendizagens e das aprendizagens de seus alunos.

Conforme Rita menciona, aos poucos ela está trilhando o caminho da docência em busca de conhecimentos que a ajudem a minimizar os conflitos desse início, bem como a consolidação de seus repertórios pedagógicos.

4 Síntese dos casos: tensões e aprendizagens

Os registros de Lara revelam que ela vivenciou tensões referentes a duas dimensões: i. ao contexto; reconhecida na descrição da realidade dos alunos que estão inseridos em um cenário de vulnerabilidade, ii. inerente ao processo de ensino; identificada na dificuldade da professora em organizar a rotina semanal de trabalho com os estudantes e na necessidade de fazer adaptações curriculares, considerando as características dos alunos.

Rita relatou emoções que podem ser caracterizadas como tensões: dúvidas, conflitos, incertezas e anseios. Relatou também ter vivido tensões referentes: i. ao contexto de trabalho, identificada na falta de apoio dos pares, e ii. inerentes ao processo de ensino, expressas na dificuldade em conectar os conhecimentos teóricos com a prática e ensinar alunos público-alvo da Educação Especial, mais especificamente um aluno com TEA.

Observamos que embora as tensões tenham sido conflituosas, mostraram-se necessárias para que as professoras pudessem mobilizar-se na busca das resoluções e assim ampliar seus quadros de referências para atuação profissional.

O auxílio dos pares, principalmente o suporte da mentoria, apareceu como uma das principais fontes de superação das tensões. As aprendizagens proporcionadas pela mentoria são evidenciadas no diálogo das iniciantes com as mentoras, na análise das situações de ensino e aprendizagem, na construção conjunta de ações diante das tensões apresentadas, no envolvimento das iniciantes em processos reflexivos sobre a própria prática e nos relatos das iniciantes que expressam a ampliação de elementos da base de conhecimento para o ensino. São aprendizagens referentes: ao planejamento das aulas, mais especificamente a organização e uma rotina semanal de atividades, às especificidades de um aluno TEA e à construção de estratégias de ensino que considerem essas particularidades, às estratégias de ensino que possibilitem a aquisição da escrita.

Essas aprendizagens corroboram as reflexões sobre as práticas nas interações com as mentoras, o que contribuiu para ampliar a visão das professoras iniciantes sobre as especificidades do fazer docente que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. As professoras deste estudo apresentaram algumas facetas do trabalho docente neste contexto, ora apresentando conhecimentos específicos da alfabetização, ora apontando necessidades de uma formação contínua que as auxilie com as tensões enfrentadas neste percurso.

Desse modo, os dados evidenciam tensões que fazem parte do processo de desenvolvimento profissional docente, estas podem ser positivas para esse desenvolvimento, porém podem impactar de forma negativa, caso não haja um suporte profissional que acompanhe essa fase de indução. É importante a visibilidade das tensões, uma vez que elas podem ser mais fáceis de serem reconhecidas e refletidas por professores iniciantes, professores formadores, coordenadores nas escolas e mentores. Além disso, as tensões podem abrir “novos tipos de esperança e novos desafios” para os iniciantes (OLSEN, 2010). Com isso, repensamos o papel das tensões: devemos eliminá-las a ponto do iniciante pensar que o experiente não tem tensões?

Diante do exposto, reiteramos que os aspectos contextuais assinalam questões cujas reflexões são necessárias nessa fase de indução, pois estes requerem dos professores a propriedade de conhecimentos necessários que os

apoiem em suas práticas e pelo fato de que essas forças contextuais influenciam no desenvolvimento docente.

Considerações finais

Os relatos analisados neste estudo mostram que, ao vivenciarem o início de carreira, as professoras enfrentam uma série de tensões e constroem uma base de conhecimento específica, assumindo novas responsabilidades e buscando manter o equilíbrio emocional diante das novas experiências. Alguns aspectos mostram-se relevantes para o enfrentamento das tensões vividas pelas iniciantes, como: a busca pelo apoio dos pares, a reflexão sobre a prática, o acompanhamento efetivo do programa de mentoria elaborado a partir das demandas pessoais de cada professora. Ressaltamos, então, que as tensões vividas pelos iniciantes podem impactar de forma negativa, caso não haja um suporte profissional que acompanhe essa fase de indução.

A partir deste estudo, compreende-se a importância de um acompanhamento direcionado ao docente que está iniciando a carreira. Com isso, percebe-se que programas de indução, como, neste caso, o programa de mentoria, oferecem ações formativas indispensáveis ao desenvolvimento profissional docente, pois o acompanhamento desses profissionais no início da carreira ameniza as tensões, condiciona novas perspectivas, providência quebra de paradigmas, amplia os repertórios teóricos/metodológicos dos(as) professores(as). Nesse quesito, o Programa Híbrido de Mentoria pode ser visto como uma oportunidade e experiência planejada de forma sistemática com o intuito de permitir que o iniciante se envolva em um movimento de questionamento das situações que vivencia na prática docente e a construção de planos de ação para superação das tensões.

Infere-se, assim, a importância da relação entre a formação e a profissão. Conforme pontua Nóvoa (2019) a respeito da corresponsabilidade na formação do iniciante, é importante salientar que o trabalho das instituições universitárias não deve ser encerrado na formação inicial, e é fundamental que os docentes em exercício assumam um compromisso com a formação dos colegas iniciantes.

Entende-se que é necessário que as universidades se responsabilizem pela formação docente ao longo da graduação e após a inserção na carreira, valorizando os saberes e as experiências dos professores da Educação Básica, considerando-os como formadores, possibilitando a criação de um espaço de efetiva participação conjunta entre escolas e universidades.

Por fim, considera-se que as políticas educativas têm o papel de abranger os processos de acompanhamento dos professores iniciantes e dos mais experientes. Segundo Nóvoa (2019), é fundamental que os programas de indução se configurem como políticas públicas – indo além de estratégias isoladas, pois assim podem alcançar maior número de professores iniciantes em acompanhamento, refletindo, portanto, no desenvolvimento e na qualidade do ensino no país.

Notas

*Tarciana dos Santos Pinheiro é Mestrado em Educação (concluído), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); UFSCar - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; orientadora socioeducativa - CCA Instituto Ana Rosa - Brasil; Grupo de Pesquisa: Estudos sobre a docência: teorias e práticas. E-mail: tarcianapinhoero@hotmail.com.br

**Ana Paula Gestoso de Souza é Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); UFSCar – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa: Estudos sobre a docência: teorias e práticas. E-mail: anapaula@ufscar.br

¹ Mais informações sobre o PHM são apresentadas na seção metodológica deste artigo.

² Sobre o início da docência nos questionamos: sempre há indução? De acordo com Huberman (2000), dentre outros autores, a cada nova experiência que o professor enfrenta é considerado um momento de indução, ou seja, o professor se depara com novos desafios, e, com isso, precisa construir novos repertórios para desenvolver seu trabalho.

³ A delimitação desse tempo leva em consideração que, para Huberman (2000), o início da carreira abarca os três primeiros anos de atuação e, para Tardif (2002), engloba os sete primeiros anos.

⁴ Nessa última percepção, o estudante é entendido como alguém que nada sabe, ignorando o diálogo, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. (FREIRE, 2005, p. 68).

⁵ Compreende-se a base de conhecimento da docência como um repertório de competências, disposições, compreensões, conhecimentos e habilidades necessárias

para uma atuação fundamentada em situações específicas de ensino e aprendizagem (MIZUKAMI et al., 2002). Tal repertório envolve: o conhecimento do conteúdo pedagógico, o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico geral, os quais estão articulados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores (SHULMAN, 1986).

⁶ Essa pesquisa-intervenção conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP e a aprovação pelo Comitê de Ética da universidade – Nº CAPE 2093978.

⁷ Casos de ensino são narrativas que apresentam episódios escolares e possibilitam reflexões importantes sobre o ensino e, como instrumentos metodológicos, podem estar presentes tanto nos currículos dos cursos de formação inicial quanto nos programas de indução à docência e formação continuada (MIZUKAMI, 2004).

⁸ Os nomes das professoras são fictícios.

⁹ Nesta atividade, a mentora convidou Lara a analisar de forma mais aprofundada o conceito de “reflexão” e pensar sobre sua prática pedagógica. Para tanto, sugeriu o texto: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. Unidade 1: Por que se tornar um professor reflexivo? In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 9-22. (Coleção UAB-UFSCar). Após a leitura, a mentora propôs à PI que desenvolvesse um texto reflexivo buscando responder as seguintes questões: O que é ser um professor reflexivo? O que o processo reflexivo auxilia na minha prática pedagógica? O que devo fazer no meu dia a dia para criar o hábito reflexivo? O PHM está me auxiliando neste processo reflexivo da minha prática?

¹⁰ Juan é um nome fictício escolhido pela própria professora para preservar a identidade do aluno.

Referências

ALSUP, Janet. **Teacher identity discourses**: Negotiating personal and professional spaces. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

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

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. In: **Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 3., Santiago, 2012. Anais... 2012.

CESÁRIO, Priscila; ANUNCIATO, Rosa. **Programa híbrido de mentoria (phm)**: a familiaridade com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de professoras iniciantes participantes. Anais CIET-EnPED: 2018 – Educação e Tecnologias: Aprendizagem e construção do conhecimento. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/392>. Acesso em: 20 set. 2019.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loyola (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 16 maio. 2019.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

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

MARCELO, Carlos. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educación**, n. 30, p. 27-56, 2002. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. ISSN 1646 – 4990

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**: Cómo se aprende a enseñar? Madri: Narcea. 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rordrigues. Aprender A Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, n.

19(1), p. 113-133. jan./abr. 2019. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

MINETTO, Maria de Fátima. **O currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, Antonio. 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. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

OLSEN, Brad. **Teaching for success**: Developing your teacher identity in today's classroom. Boulder/Londres: Paradigm, 2010.

PRÍNCEPE, Lisandra. ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 01, jan./abr. 2014. ISSN: 1809-3876

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; et al. **Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência**. *Imagens Da Educação*, 9(2), 141-156. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v9i2.46711>

SHULMAN, Lee. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2. p. 4-14, fev. 1986. DOI: <https://doi.org/10.2307/1175860>

TANCREDI, Regina. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

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

VAILLANT, Denise. La carrera docente. In: UNESCO-OREALC. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPPE/UNESCO, 2012.

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

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

Recebido em: agosto/2020

Aprovado em: junho/2021