

PROCESSOS REFLEXIVOS FORMATIVOS NA PANDEMIA: INTERFACE ENTRE UM PROGRAMA DE MENTORIA E A INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA

REFLECTIVE TRAINING PROCESSES IN THE PANDEMIC: INTERFACE BETWEEN A MENTORING PROGRAM AND TEACHING INITIATION

Lilian Moreira Cruz¹
Cosmerina de Souza de Carvalho²
Lívia Andrade Coelho³

RESUMO

Este artigo objetiva analisar as implicações do Programa de Mentoria online, Construir Docência (Construdoc), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB para o processo reflexivo formativo de duas professoras iniciantes na carreira docente do Estado de São Paulo e uma professora mentora do ensino superior, do Estado da Bahia. Para tanto, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória. A pesquisa foi desenvolvida em três encontros na plataforma google meet e diálogos em grupo de WhatsApp. Os dados revelam que os/as professores/as em início de carreira necessitam do suporte de professores/as mais experientes, dos/as gestores/as, da parceria entre escolas e universidades, e, sobretudo, das políticas públicas educacionais direcionadas para fase inicial da carreira, visto que se trata de um período permeado por desafios e aprendizagens da profissão docente. Isso ficou evidente com a pandemia, que afetou a saúde do/a professor/a, trouxe sentimento de insegurança e incerteza, intensificou a jornada de trabalho, ou seja, tornou o trabalho docente mais árduo, o que desfavoreceu a profissão docente. Essa realidade permitiu perceber que um/a docente não se desenvolve sozinho e de forma isolada na profissão, mas a partir de experiências coletivas, e, especificamente, em um local de trabalho que favoreça o crescimento, a formação e a atuação profissional.

Palavras-chave: Início de carreira. Mentoria. Pandemia.

1 Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)- Brasil. Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: lmcruz@uesc.br - <https://orcid.org/0000-0003-4686-5803>

2 Professora da Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus-BA. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) . E-mail: cscarvalho@uesc.br - <https://orcid.org/0000-0002-7064-9791>

3 Titular no Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UESC. Doutora em Educação (UFBA), Professora. E-mail: livia@uesc.br - <https://orcid.org/0000-0003-0859-0271>

ABSTRACT

This article aims to analyze the implications of the online Mentorship Program, Construir Docência (Construdoc), from the State University of Southwest Bahia-UESB for the reflective formative process of two beginning teachers in the teaching career of the State of São Paulo and a mentor teacher of teaching superior, from the State of Bahia. For that, we carried out a research with a qualitative approach, of the descriptive and exploratory type. The research was developed in three meetings on the google meet platform and conversations in a WhatsApp group. The data reveal that teachers at the beginning of their careers need the support of more experienced teachers, managers, the partnership between schools and universities, and, above all, public educational policies aimed at the initial phase. career, as it is a period permeated by challenges and learning in the teaching profession. This was evident with the pandemic, which affected the health of the teacher, brought a feeling of insecurity and uncertainty, intensified the working day, that is, made the teaching work more arduous, which disadvantaged the teaching profession. This reality made it possible to perceive that a teacher does not develop alone and in isolation in the profession, but from collective experiences, and, specifically, in a workplace that favors growth, training and professional performance.

Keywords: Career start. Mentoring. Pandemic

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores/as vem se tornando alvo de discussões no meio acadêmico e social, o que foi intensificado com a pandemia causada pela Covid-19 no ano de 2020, visto que para exercer a profissão docente, neste contexto de crise emergencial, foi exigido do/a professor/a a resignificação dos saberes e dos conhecimentos da prática educativa para atender às novas demandas do ensino remoto e híbrido, bem como lidar com um cenário de incertezas decorrente da crise sanitária. Diante desta circunstância, os/as professores/as se viram em um “fogo cruzado” necessitando de formação continuada para apropriar-se das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, para que pudessem reunir as condições básicas e estruturar suas atividades de ensino em um contexto educacional adverso (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021).

Neste cenário, a formação continuada docente necessita de ações promissoras para contribuir com o fortalecimento da

profissão docente, sobretudo no início da carreira, fase que inspira maior cuidado, visto que a inserção na docência tende a ser um momento que o professorado precisa de acompanhamento e apoio em suas atividades pedagógicas, para construir autonomia, saberes e conhecimentos necessários à prática docente e, assim, desenvolver-se profissionalmente. É nesse sentido que os programas de mentoria podem se configurar como uma estratégia para contribuir com possibilidades formativas continuadas em serviço, não só em período de pandemia, mas sempre que possível (FERREIRA, 2021).

Foi com essa perspectiva que no segundo semestre do ano de 2021 (setembro a dezembro), uma professora do interior da Bahia, com cinco anos de experiência na docência do Ensino Superior e vinte anos de experiência na docência da Educação Básica, integrou-se ao Programa de Mentoria da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/BA, para desenvolver um trabalho online de acompanhamento de duas professoras iniciantes efetivas na rede pública de ensino, sendo uma da Educação Infantil e a outra do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ambas trabalham e residem no Estado de São Paulo. O objetivo do Programa foi "contribuir com a formação, estimulando processos de reflexão sobre a formação e autoformação que possibilite pensar à docência" (UESB, 2021, n.p); uma outra oportunidade, acreditamos que seja provocar nestes/as professores/as iniciantes e experientes (mentores/as) o desejo por participar/procurar formações continuadas.

O resultado deste trabalho é apresentado neste artigo, que tem como objetivo analisar as implicações do Programa de Mentoria online da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB para o processo reflexivo formativo de duas professoras iniciantes na carreira docente, do Estado de São Paulo, e uma professora mentora do Ensino Superior do Estado da Bahia. Para manter o anonimato das professoras utilizamos nomes fictícios (Hortência - Professora mentora; Girassol - docente iniciante da Educação Infantil; Rosa - professora iniciante do Ensino Fundamental Anos Iniciais).

Para tanto, fizemos uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória. De acordo com André (2013, p.97), "as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo

por ela transformados”; assim permitem ao/à pesquisadores/as um contato mais direto com os sujeitos colaboradores da pesquisa, para compreender suas histórias de vida, seus processos formativos, o contexto social no qual estão inseridos, entre outros aspectos.

A construção dos dados foi realizada nos últimos três meses do ano de 2021, por videoconferência, na Plataforma Google Meet, em três fases: a primeira teve como foco conhecer a trajetória sócio-histórica de inserção das professoras iniciantes na profissão docente; a segunda, teve como meta identificar os seus dilemas e potencialidades no exercício profissional, em um contexto pandêmico; a terceira, buscou identificar as implicações do Programa para a formação continuada da professora mentora e das professoras iniciantes. Houve um total de três encontros online, estes foram gravados, e posteriormente, transcritos. Além disso, houve trocas de mensagens e material para leitura via grupo de WhatsApp, bem como suporte para as docentes iniciantes em todo processo de mentoria, assessorando-as na elaboração de ações educativas no cotidiano escolar. Entretanto, neste estudo focamos nos encontros realizados no Google Meet.

O primeiro encontro ocorreu no mês de outubro com a duração de 1h10min, contou com a participação da mentora Hortência e da professora Rosa, e se constituiu de diálogos sobre a trajetória de inserção na docência e as buscas formativas profissionais. Já o segundo encontro ocorreu no mês de novembro, com a duração de 1h27min, teve a participação da mentora e das duas professoras (Rosa e Girassol), sendo esse, ainda um momento de relatos sobre a inserção na carreira docente, bem como de discussão sobre os desafios e possibilidades de atuação profissional em contexto pandêmico. O terceiro e o último encontro, aconteceu em dezembro, com duração de 1h, contou com a participação das três colaboradoras, este momento foi de diálogo sobre as implicações do Programa de Mentoria para a formação continuada das docentes, além de se constituir de um momento de partilha das experiências de encerramento do ano letivo.

Para a escrita deste artigo, refletimos sobre três eixos centrais: Programas de mentoria, formação continuada docente e início da carreira na docência. Utilizamos dos estudos de pesquisadores deste campo investigativo, tais como Marcelo Garcia (1999), Day (2001); Formosinho (2009), Ferreira (2014; 2021), Brzezinski (2016); Cardoso et al (2017), Pimenta (2009), Nóvoa (2007), entre outros/as. Esperamos

com esta pesquisa contribuir para ampliar o debate sobre a importância dos Programas de Mentoria para a formação de professores/as no início da carreira e também para formação de docentes experientes.

PROGRAMA DE MENTORIA ONLINE E FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPLICAÇÕES NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

O Programa de Mentoria online - Construir Docência (Construdoc), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, nasceu no Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos e Observatório de Docência e Diversidade da UESB, campus de Itapetinga-BA, tendo como público alvo professores/as iniciantes da Educação Básica (com até cinco anos na carreira docente) e professores/as experientes (mentores/as), de qualquer localidade do Brasil. Foram ofertadas 60 vagas para professores/as iniciantes efetivos/as e 15 para professores/as (mentores/as) com experiência de no mínimo 15 anos de docência na Educação Básica. As mentorias ocorreram no período de setembro a dezembro de 2021. De acordo o Programa, a iniciativa é de:

Trata-se de uma possibilidade de apoio ao professor iniciante, favorecendo a permanência e atenuando dificuldades, pois o começo da docência é muito complexo, em que os professores fazem a transição de estudantes para docentes. Já o mentor é o professor experiente que tem possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor iniciante através de ações continuadas e da assessoria (UESB, 2021, n.p).

Indiscutivelmente, o início da carreira docente é marcado pelos diferentes contextos (social, político, cultural, econômico, etc.), nos quais os/as professores/as estão inseridos/as e que, por isso remete os/as mesmos/as ao seu processo particular de viver e de conviver com o mundo professoral, bem como o seu acompanhamento, nesta nova fase de trabalho, para que esses/as possam sentir-se seguros/as, acolhidos/as, para construir e ou (re)construir saberes e conhecimentos da prática educativa, além de manter vínculos afetivos com seus/as pares e estudantes, e assim se consolidar na profissão docente (FERREIRA, 2014; 2017; 2021; FERREIRA; ANUNCIATO, 2020; SANTOS, 2020; FERREIRA; FERRAZ, 2020; BRZEZINSKI, 2016).

É nesse sentido que os/as professores/as no início de sua carreira necessitam estar com a formação em movimento, posto que esta pode ser um fecundo caminho de reflexão e ação, assim cresçam e favoreçam uma práxis mais autônoma, fundamentada, libertadora e emancipatória, o que aliás é tão importante nesta profissão (CRUZ, 2020; CRUZ; BARRETO; FERREIRA, 2020).

Como salienta Brzezinski (2016, p.15), "a trajetória de formação, se construída com sucesso, coincide com a travessia de Fernando Pessoa, que se traduz por um movimento próprio que traça fortes contornos e uma identidade profissional do professor e da professora". A esse respeito, acreditamos que um Programa como de Mentoria pode ser configurar como uma importante oportunidade para fomentar a formação continuada de professores/as, particularmente, no início de sua carreira, e assim contribuir para que esse/a profissional se sinta amparado/a e acompanhado/a nos primeiros anos da docência, desse modo se consolidar na profissão docente.

De acordo com Migliorança (2010), os programas de mentoria favorecem a permanência e o aprimoramento profissional de jovens professores/as da Educação Básica, uma vez que centra seus estudos nas dificuldades e nas necessidades profissionais no fornecimento de apoio e acolhimento frente aos desafios que a profissão lhe oferece, além, é claro que da construção e apropriação de saberes e conhecimentos necessários à prática, e na estruturação do raciocínio pedagógico. Além disso, este tipo de programa visa atender as particularidades de cada professor/a, atentando para suas necessidades individuais na profissão e, assim, respeitar seus processos de crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

O crescimento profissional docente requer continuidade formativa, bem como espaço para refletir a prática docente, para dialogar entre os pares e os/as estudantes, ou seja, superar o isolamento social no início da profissão e construir-se profissionalmente na coletividade (FERREIRA, 2014), tudo isso implica em estabelecer parcerias entre escolas e escolas; escolas e famílias; escolas e universidades; escolas e comunidade em geral; de maneira a possibilitar o diálogo permanente.

No entanto, Day (2001) nos alerta quanto ao desenvolvimento do/a professor/a uma vez que este depende de sua vida pessoal e profissional, das políticas e dos contextos de educação, que as escolas

e a comunidade escolar oferecem ao se investigar as condições de trabalho (sala de aula), de avaliação, de planejamento, de desenvolvimento pessoal, sua formação continuada, suas parcerias e redes de aprendizagem, entre outros. Nessa vertente, além da formação continuada, os/as professores/as iniciantes na carreira precisam de políticas públicas que também contemplem o cargo e salário, as especificidades e necessidades da profissão, incluindo recursos humanos e pedagógicos, entre outros aspectos que também são essenciais para que estes/as se firmem na profissão docente, posto que esse movimento é essencial para que eles/as permaneçam e se desenvolvam profissionalmente. Nesta perspectiva, acreditamos que a participação em Programas como o de Mentoria, poderá provocar nesses/as professores/as a busca por melhores condições de trabalho, valorização da carreira e formação continuada.

Concordamos com Formosinho (2009), quando este destaca que na formação continuada é preciso oportunizar ao/a professor/a a possibilidade de ensinar e aprender, de maneira que “[...] envolve transmitir a profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar” (FORMOSINHO, 2009, p.228). Essa perspectiva aposta numa base sólida de conhecimentos e competências para favorecer a busca por formação, e por conseguinte, o fortalecimento da educação escolar. Entretanto, é necessário atentar para não restringir a formação aos aspectos técnicos da profissão docente, mas romper com a visão “mecanicista”, o que requer o envolvimento do/a professor/a em sua própria formação, trazendo os relatos de suas experiências profissionais, suas dificuldades, expectativas e inseguranças, entre outros, para a reflexão. Nessa direção um Programa de Mentoria também poderá incentivar os/as professores/as iniciantes no desejo e na busca de formação continuada em serviço.

TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DE DUAS PROFESSORAS INICIANTES E OS DESAFIOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: ALGUNS TENSIONAMENTOS

Nossa identidade profissional está carregada da nossa trajetória socio-histórica, isto é, desde o período em que fomos inseridos/as numa escola, aprendemos a ser professor/a, também aprendemos com aqueles/as que foram nossos/as professores/as e com os/as

nossos/as colegas. Estas trajetórias unem múltiplas identidades, comportamentos, atitudes, ideias, reflexões, culturas, pois enlaçam tantas outras histórias de pessoas que cruzam o nosso caminho. Com as colaboradoras da pesquisa, Girassol e Rosa, não foi diferente. Nossos encontros com as docentes foram de compartilhamento de como se deu a inserção na profissão docente, seus relatos permitiram aproximações e interconexões nessas trajetórias e seus desdobramentos na atuação profissional, os quais destacamos a história de vida e a escolha da profissão.

Uma das professoras, aqui nomeada de Girassol, docente desde 2018, no período anterior a esse, trabalhou no setor administrativo da cidade em que residia, relatou que a motivação pela profissão, se deu, muito pelo o fato de seu cônjuge ser professor. Na fala recorrente da docente em questão, destaca os medos e inseguranças ao iniciar a carreira, “fui inserida em uma escola difícil com uma gestão difícil, isso me impactou”. De acordo com a docente, essa primeira experiência foi marcada por muita perseguição por parte da gestora da escola, que por diversas vezes não permitia que Girassol tivesse autonomia em suas escolhas pedagógicas. A primeira escola que Girassol lecionou era de Ensino Fundamental/Anos Iniciais, nas palavras da docente foi “uma experiência muito ruim”, fato que motivou a sua saída dessa escola. Após um curto período, ela foi trabalhar na Educação Infantil; segundo a docente, a gestão da nova escola afirmou que ela tinha perfil para esse segmento de ensino.

Temos dois contextos nesta trajetória inicial de Girassol que precisam ser analisados: o primeiro é marcado pela falta de autonomia e acolhimento na inserção profissional docente e a segunda experiência, que foi altamente positiva, ocorreu justamente o contrário. É importante destacar que, o/a docente necessita do apoio da gestão da escola, dos colegas de trabalho, tal como da comunidade escolar em geral, para assim facilitar as suas relações estabelecidas com os/as estudantes, para a construção de conhecimento, de liderança e de um clima organizacional. Para Pimenta (2009, p. 19), “é na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”. E para que esse processo seja favorecido, este apoio institucional e da comunidade escolar é fundamental.

Não podemos esquecer que o mundo do trabalho tem transformado o/a professor/a em um mero executor de currículo

e ou de tarefas prontas, daí o porquê de muitos/as gestores/as buscarem controlar as práticas pedagógicas dos/as docentes logo no início da carreira. Por conseguinte, o/a professor/a novato tende a perder suas reais funções e ou a sua própria identidade profissional. Inegavelmente, por conta disso, a profissão docente vem passando por um processo de proletarização, motivo pelo qual Contreras (2002, p.33) nos adverte: “[...] enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, para que estes se aproximem cada vez mais das condições e interesses da classe operária”. Diante deste contexto, Giroux (1997) e Ferreira (2017) começaram a problematizar práticas que oprimem os/as professores/as no exercício da profissão, haja vista que o/a docente é um intelectual crítico e reflexivo, ou seja, alguém capaz de pensar, agir, definir metas em sua profissão, para transformá-la.

Quanto à docente Rosa, antes da inserção na profissão docente trabalhava como operadora de caixa no interior de São Paulo, cursou dois semestres letivos de Licenciatura em Química, tendo abandonado o curso para ingressar na Pedagogia. A docente relatou que terminou os seus estudos “tardiamente” e que seu maior desejo era trabalhar como alfabetizadora. Durante a participação na mentoria a referida docente trabalhava em uma escola pública de tempo integral, que oferta o Ensino Fundamental, na cidade de São Paulo, na qual, a mesma é concursada para exercer essa função. De acordo com Rosa, ela se encontra numa fase de estranhamento com a escola, devido à sobrecarga de trabalho, uma vez que inicia a jornada ao meio dia e permanece até às 20 horas; mas ela destaca que o sentimento de cansaço e falta de motivação foi potencializado no período da pandemia, visto que gosta de lecionar nesta escola. A docente pontuou que por conta do contexto pandêmico, a mesma vem apresentando um quadro de saúde (bruxismo), insônia e dores de cabeça constantes, decorrente da preocupação com os problemas que chegam até a escola (alunos/as sem acompanhamento dos familiares, mal alimentados/as, com necessidades educativas especiais, em particular o autismo). Além disso, a docente frisa em sua fala que: “[...]tenho o desejo de me especializar em uma área específica da alfabetização, pois são questões metodológicas que causam inquietações na minha prática, já gastei mais de mil reais com livros, procurando respostas para meus questionamentos sobre

como alfabetizar". A referida docente demonstra preocupação com a alfabetização de seus/as alunos/as e com os problemas sociais que são "empurrados" para dentro da escola, o que reflete na perda da autonomia docente.

A trajetória de inserção na docência de Rosa é permeada de preocupação com os problemas sociais que afetam a escola, e nós acreditamos que as dificuldades oriundas deste contexto influenciam e muito o fazer didático-pedagógico escolar. Desse modo, o/a docente tende a ter dificuldades em se concentrar na aprendizagem dos/as alunos/as, visto que não dispõe de tempo para o planejamento, o estudo e a pesquisa, e, conseqüentemente, o ensino ofertado não será dos melhores, comprometendo a sua atividade profissional, posto que a saúde física e mental do/a professor/a tende a ser afetada, como aconteceu com a referida docente.

No âmbito desta pesquisa, identificamos também que as duas professoras iniciantes não tiveram a docência como primeira atividade profissional e ao optarem por ingressar na carreira docente, buscaram uma formação específica para atender as demandas das escolas nas quais lecionam e, aliado a isso, fizeram a aquisição de materiais pedagógicos, que entre outras coisas, puderam favorecer o exercício docente.

Esta pesquisa revelou ainda que as professoras atravessaram e ainda atravessam por mudanças profundas no exercício da profissão por conta da pandemia. Isso porque, as escolas aderiram ao ensino remoto como alternativa para possibilitar a aprendizagem dos/as estudantes, o que tem repercutido muito já que elas trabalhavam na alfabetização de crianças, motivo pelo qual, passaram por um processo de exclusão digital, pois não são todos/as discentes e docentes que tiveram acesso aos aparatos tecnológicos e a internet para desencadear o processo de alfabetização. E mais, na precarização do trabalho docente devido à intensificação da jornada de trabalho e à escassez de investimentos financeiros necessários para atender as demandas específicas desse momento.

Nesse contexto, os maiores desafios listados pelas docentes Rosa e Girassol foram relacionados com o retorno das aulas presenciais e das aulas híbridas, visto que esse modelo de trabalho exigiu muito dos/as professores para implantar um novo formato de planejamento didático/pedagógico. Como bem sinalizam Nóvoa e Alvim (2021, p. 12), "digital não é apenas mais uma 'tecnologia';

instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores”, o que demanda formação, trabalho colaborativo e cooperativo com os/as colegas. As aulas híbridas que têm exigido maior quantidade de recursos metodológicos e também aparatos tecnológicos à serem utilizados em sala de aula e nas atividades de casa, o que, na maioria das vezes, não tem quantidade de dispositivos disponíveis para atender a todos/as os/as alunos/as.

Nessa vertente, Coelho (2019), afirma que as políticas públicas educacionais com o objetivo de inserir as tecnologias digitais nas escolas públicas, são concebidas por meio de um regime de colaboração (estado, município e união). No entanto, observa-se uma ausência muito grande de diálogo entre o Ministério da Educação (MEC), as escolas e as universidades, dificultando um melhor andamento dos projetos. Nesse contexto, falta infraestrutura nas escolas, formação adequada dos/as professores/as, dentre outros recursos que poderiam facilitar na eficácia da prática pedagógica. Neste contexto, Ferreira (2021, p. 4) menciona alguns aspectos que afetam o início da carreira docente:

Muitas são as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e na formação inicial aspectos da vida como crenças, valores, saberes que funcionam como elementos de socialização profissional. Faz parte das aprendizagens, na formação inicial, observar como os outros ensinam e aprendem. Dessa forma, os cursos de formação de professores devem aproximar o aluno –futuro professor –da realidade da prática escolar.

Sob esta ótica, se faz necessária uma formação inicial e continuada que seja contextualizada com a realidade concreta da educação, para que os/a professores/a não sejam surpreendidos com as adversidades do dia a dia da profissão, sejam preparadas/os para resistir e lutar contra, por exemplo, as perdas de direito da profissão.

No que concerne às potencialidades da prática educativa, observamos um exercício importante realizado pelas duas professoras iniciantes - um olhar mais para si, para as lacunas de seus saberes e conhecimentos. De posse disso, as docentes colaboradoras deste estudo demonstraram que são pesquisadoras, curiosas,

dedicadas, preocupadas com a equidade no processo de ensino-aprendizagem, assim buscaram ler livros, fazer cursos voltados para as suas demandas e necessidades, adquirir artefatos para ajudar na alfabetização dos/as alunos/as, etc.

A pesquisa revelou ainda que, mesmo diante de um contexto adverso configurado pela pandemia, as professoras iniciantes buscaram superar os seus desafios quanto a sua prática educativa, lançando-se na busca de mais conhecimentos e saberes para o planejamento das atividades de ensino, sejam elas no ensino remoto e ou formato híbrido. Nesse sentido, acreditamos que as reflexões oportunizadas no curso de mentoria foram fontes inspiradoras para estas docentes não só permanecerem na profissão, mas fortalecê-las, o que foi evidenciado no desejo e na busca de novos caminhos no processo de formação continuada, em instituições de ensino superior.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE MENTORIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: APRENDIZAGENS EM MOVIMENTO

Como anteriormente abordado, o início da carreira docente tende a ser marcado por muitos desafios no exercício da profissão, o que requer políticas públicas educacionais direcionadas para essa fase da carreira, com o objetivo de fortalecer a profissão, assegurar não apenas o acesso, mas a permanência, mediante, por exemplo, a garantia das condições necessárias para o trabalho. Neste contexto, os Programas de Mentoria se configuram como uma possibilidade de acompanhamento do desenvolvimento na profissão no início da carreira, bem como o fomento da formação continuada em serviço. Partindo deste viés, no Quadro 01 na próxima página apresentamos as implicações do Programa de Mentoria - Construir Docência (Construdoc) para formação das professoras colaboradoras desta pesquisa.

Os discursos acima revelam um conjunto de contribuições do Programa de Mentoria para as professoras colaboradoras. Para Hortência (mentora), por exemplo, a mentoria fortaleceu a docência, visto que a possibilitou repensar sua prática profissional ao fomentar a formação docente; além disso apresenta a necessidade de reestruturar os currículos dos cursos de formação inicial e ter uma escuta sensível sobre a realidade dos/as professores/as em formação, para analisar suas necessidades na construção da profissionalidade. Esta visão da referida mentora, nos provoca a pensar que a formação não deve ser

Quadro 01: Aprendizagem docente em movimento

Hortência (docente mentora)	Girassol (docente iniciante)	Rosa (docente iniciante)
<p>-Contribuiu para o fortalecimento da profissão docente;</p> <p>-Favoreceu tanto professores iniciantes, quanto os experientes, em um movimento de troca mútua;</p> <p>-O acompanhamento das professoras me ajudou a pensar a minha prática docente e repensar a formação que tenho fomentado nos últimos anos.</p> <p>-Precisamos ter uma escuta mais sensível, para saber ouvir os nossos graduandos, assim conhecer e compreender os contextos em que estes estão inseridos.</p> <p>-Não dá para ser uma professora conteudista, que se preocupa em cumprir o currículo das disciplinas.</p> <p>-Os futuros professores precisam de uma boa base para construir a profissionalidade.</p>	<p>-Foi importante para eu ver que as dificuldades enfrentadas no início do magistério são normais e que, embora as pessoas nem sempre relatam, todas passaram por percalços.</p> <p>-Pude compartilhar minhas experiências como professora iniciante e ouvir a experiência de outras professoras; tal oportunidade serviu para eu ver que as dificuldades são comuns e que precisamos nos apoiar, nos ajudar e nos fortalecer.</p> <p>-Ouvir os relatos da mentora Hortência foi muito importante para acreditar que eu posso melhorar na profissão e posso almejar crescer na carreira docente.</p> <p>-O programa me fez ver que preciso ter paciência para alcançar a experiência (que virá naturalmente) e empenho para buscar mais conhecimento.</p>	<p>-A mentoria para mim chegou em um momento muito crucial da minha vida profissional. Já depois do primeiro encontro, quase uma terapia, fez com que eu pensasse no quanto cuidar da saúde mental é importante nessa profissão.</p> <p>-Nos outros encontros me fez pensar nas práticas em sala de aulas e como vamos evoluindo com as trocas com os nossos pares. É esse apoio que precisamos no início da nossa carreira, isso faz com que criemos uma comunidade de aprendizagem o que refletirá em uma educação de qualidade.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

concebida apenas como um processo de aquisição de conteúdo para a melhoria das habilidades e atitudes que ocorrem momentaneamente na prática docente, mas um processo dinâmico e contínuo que deve colaborar para o/a professor/a exercer a sua profissão de forma crítica e superar os desafios ao longo de sua trajetória profissional, colocando o/a como protagonista de sua profissionalidade.

Para a docente Girassol, o programa possibilitou momentos de trocas de experiências entre os pares, compartilhar e ouvir, o que contribuiu para compreender que no início da profissão há desafios, o que é "normal", para tanto, segundo a professora, é necessário nos apoiar, nos ajudar e nos fortalecer, o que requer ação e paciência para superá-los. Contudo, o/a professor/a precisa de apoio e oportunidades para compartilhar suas experiências e dificuldades. Esta reflexão de Girassol nos permite pensar que a docência é uma profissão que

se dá nas relações sociais, a partir de trocas interativas, o que nos remete a Candau (1997), quando esta coloca a escola como local de aprender a ser professor/a, na convivência diária com colegas, alunos/as pais e responsáveis, assim como os demais integrantes desta comunidade.

O apoio que elas indicam ser no início da carreira, inclusive para criar uma comunidade de aprendizagem, o que denominamos de trabalho colaborativo, tem sido cada dia mais necessário para o exercício da docência em contextos de tantas demandas. Para Godtsfriedt (2015, p. 15), "os ciclos de vida profissional são importantes fontes de informações sobre a prática profissional docente", pois, "são permeados por desafios, dilemas e conquistas que repercutem no processo de como o professor percebe-se e sente-se no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional". Nesta mesma direção, a docente Rosa aponta que os encontros da mentoria foram terapêuticos porque permitiram falar de si, fazer trocas com os pares, isto é, refletir sobre a profissão e construir uma rede de apoio.

A reflexão, por exemplo, permite ao/a docente "conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente" (MARCELO GARCIA, 1999, p.153). Marcelo Garcia (1999) indica para o início da carreira um acompanhamento de um/uma colega mais experiente, que poderá realizar observação e se constituir como um "mentor" para apoiar o profissional no seu fazer pedagógico, contribuindo para o seu modo de ensinar, bem como, incentivar a observação das próprias práticas educativas e dos/as colegas. Outro destaque das professoras é sobre "paciência para alcançar a experiência", o que recorremos a Tardif (2002, p. 14), quando este afirma que

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática.

Um ambiente de trabalho adequado, não só na parte estrutural, mas de relações exitosas pode possibilitar ao/a professor/a a

construção de saberes da experiência tão importantes na profissão docente. Outro ponto destacado pelas colaboradoras desta pesquisa foi à importância/necessidade de “cuidar da saúde mental” o quanto é fundamental para esta profissão zelar pela saúde mental e física. Nesta perspectiva, a escola deve ser um local, no qual, também se deve promover o conforto e o entrosamento entre os/as docentes para romper com possíveis inseguranças e isolamentos. O apoio dos colegas de trabalho e dos pais/mães dos/as alunos/as também é muito importante para se superar as dificuldades da atividade docente. Para tanto, toda equipe que compõe um sistema de ensino precisa se comprometer com o desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes no magistério.

Assim sendo, a construção de capacidades profissionais no âmbito pedagógico, científico e cultural, é de extrema importância, para que se possa oferecer ao/a docente uma reflexão sobre o significado e contribuições de seu trabalho na escola, além de provocar uma análise de seus objetivos profissionais, seus valores educativos, suas crenças didático/pedagógica e suas necessidades de aprendizagem, bem como, a percepção da necessidade do trabalho colaborativo, visto que, à docência é uma profissão solitária e isso dificulta o desenvolvimento do/a professor/a, desse modo, defendemos a socialização profissional. Esta pesquisa permitiu perceber que o/a professor/a precisa de seus pares para se desenvolver profissionalmente, o diálogo entre eles/as é de suma importância na construção de relações afetivas e promotoras de qualidade nos/as docentes e no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa do Programa de Mentoria online - Construir Docência (Construdoc), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB ofereceu importantes reflexões sobre: a) a importância da formação docente (inicial e continuada) para a consolidação na carreira do magistério; b) desvelou algumas dificuldades oriundas da atuação profissional, especialmente no contexto de pandemia; c) trouxe a tona as condições de trabalho das professoras iniciantes colaboradoras; d) apresentou as possibilidades de práticas formativas para a construção da profissionalização docente; e) permitiu o diálogo entre professoras iniciantes e mentora; entre outros.

O estudo revelou a importância de programas de mentoria para contribuir com o desenvolvimento profissional docente, mais especificamente, no início da carreira, fase que requer um maior acompanhamento dos/as professores/as para que estes/as se encontrem em sua profissão. Além disso, este artigo traz a complexidade do trabalho docente no início da carreira, o que requer espaço de formação continuada docente de maneira contextualizada com a realidade da Educação Básica, para tal é necessário ouvir as experiências dos/as professores/as iniciantes, conhecer as suas reais necessidades de aprendizagens na profissão, saber como aprendem, como lidam com as dificuldades, os quais são seus medos, seus sonhos, entre outros aspectos.

Este estudo permitiu avaliar que os/as professores/as sofrem implicações dos mais variados contextos - sociais, culturais, políticos, econômicos, educacionais, formativos, etc., no início de carreira. Isso ficou evidente com a pandemia, que afetou a saúde, trouxe sentimento de insegurança e incerteza, intensificou a jornada de trabalho, ou seja, tornou o trabalho docente mais árduo, o que desfavoreceu a profissão docente. Esta realidade permitiu perceber que um/a docente não se desenvolve sozinho e de forma isolada na profissão, mas a partir de experiências coletivas, e especificamente, em um local de trabalho que favoreça este crescimento, esta formação e sua atuação profissional. Portanto, o desenvolvimento profissional ocorrerá quando o professor/a faz uso de um conjunto de fazeres, questionamentos, prospecções etc., e que contribuem para o seu bem-estar profissional, como: plano de carreira, salário digno, programas de acompanhamento professoral, relação amistosa com seus/suas colegas de trabalho e as famílias dos/as estudantes; o apoio pedagógico e psicológico, entre outros mais. Sem dúvida, a solidariedade profissional é imprescindível na trajetória docente de professores/as iniciantes na carreira.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **Consciência e Atividade**: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARROS, Bruna Cury de; MARINI, Carolina; MEDEIROS, Aline Maria de; REALI, Rodrigues. Percepções sobre a Docência na Pandemia: Trocas entre Professoras Iniciantes e Experientes no Programa Híbrido de Mentoria. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e 1278, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1278>. Acesso em: 24/01/22.

BRZEZINSKI, IRIA. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica. In: SOUZA, Flávia Dias de. **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

CANDAUI, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. 3ªed, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

COELHO, Livia Andrade. (Des) caminhos dos governos na inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas. In **revista Intersaberes**. V. 14 nº 33. Set. dez 2019.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

COUTO, Maria Elizabeth Souza; MORORÓ, Leila Pio; GONÇALVES, Alba Lúcia. A trajetória profissional e a formação docente a partir da análise do percurso de duas professoras. **Revista Educação em Foco** – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Vol. 26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ujf.br/index.php/edufoco/article/view/20039> Acesso: 30 jan. 2021.

CRUZ, Lilian Moreira. Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis diálogos. I In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. 1. ed. v. 2. Rio de Janeiro/ Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. E-book, 2020, p. 287-296.

CRUZ, Lilian Moreira; BARRETO; Andréia Cristina Freitas; FERREIRA, Lúcia Gracia. Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v.5, n.12, maio-agosto, Vitória da Conquista/BA, 2020. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/529> . Acesso em: 31 jan. 2022.

CRUZ, Lilian Moreira, COELHO, Livia Andrade, FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em Tempos de Pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. Vol. 13, Nº. 31, Jan./Abr. Maceió/AL 2021. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em 29 jun. 2021.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto/PT: Porto Editora, 2001.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos/SP, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Revista Acta Scientiarum**. v. 39, Jan.-Mar., 2017, p. 79-89. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Programa de Mentoria online: uma proposta de indução docente. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade** - REED, v. 2, n. 6, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10113>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. V. 17, N. 50, p. 421-459. PPGE/UNESA. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5413>. Acesso em: 09 nov. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. V. 17, N. 50, p. 421-459. PPGE/UNESA. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5413>. Acesso em: 09 nov. 2021.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto/PT: Porto Editora, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODTSFRIEDT, Jonas. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. In: **Corpo consciência**, Cuiabá-MT, vol.19, n.02, p.09-17, mai./ago, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/issue/view/274>. Acesso em: 21 jan.2022.

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

MIGLIORANÇA, Fernanda. Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos/SP. 2010.

NÓVOA, Antônio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sindicatos dos professores de São Paulo** (SinproSP). São Paulo/SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso: 09 dez. 2021.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. **Os professores depois da pandemia**. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

SANTOS, Jurema Rosendo dos; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**. Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p.347-370. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3063>. Acesso em: 22 jan. 2020.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Uesb lança programa de mentoria on-line para professores da Educação Básica**, em 2021. Disponível em: <http://www.uesb.br/noticias/uesb-lanca-programa-de-mentoria-online-para-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

Submetido em julho de 2022

Aceito em setembro de 2022

Publicado em dezembro de 2022

