

Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014)

Viviani Dias Cardoso^{I,II}

Joni Luiz Trichês dos Santos^{III,IV}

Gildo Volpato^{V,VI}

Victor Julierme Santos da Conceição^{VII,VIII}

^I Escola Superior de Criciúma (Esucri), Criciúma, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <viviani@esucri.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7300-1472>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

^{III} Faculdade do Vale do Araranguá (FVA), Araranguá, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <jonitsantos@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-1991-0050>>.

^{IV} Mestrando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

^V Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <Giv@unesc.net>; <<http://orcid.org/0000-0001-9167-7559>>.

^{VI} Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{VII} Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <victorjulierme@gmail.com>.

^{VIII} Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2579>

Resumo

O artigo objetiva compreender as diferentes perspectivas teórico-metodológicas dos programas de mentoria, por meio da identificação das teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre os anos de 2005 e 2014. Trata de uma revisão sistemática de abordagem qualitativa. Na análise das produções, emergiram três categorias: diferentes perspectivas sobre os programas de mentoria; convergências e divergências entre os programas de mentoria; e influências dos programas na prática educativa dos professores iniciantes. Conclui que o debate acerca dos programas de mentoria para professores iniciantes é recente, no entanto, sua relevância abarca a preocupação de abrir espaços que auxiliem na construção dos saberes e fazeres da profissão, visando minimizar os impactos gerados no início da carreira docente.

Palavras-chave: professor iniciante; programa de mentoria; desenvolvimento docente.

Abstract

Beginning teachers: analysis of scientific production concerning mentoring programs (2005-2014)

This paper aims to understand the different theoretical/methodological perspectives of mentoring programs, by means of the identification of theses and dissertations from Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) between 2005 and 2014. This is a systematic review with qualitative approach. During the analysis of the productions, emerged three categories: different perspectives on mentoring programs; convergences and divergences between mentoring programs; and influences of the mentoring programs on educational practice of beginning teachers. It concludes that the debate about the mentoring programs for beginning teachers is recent, however, its relevance includes the concern of opening spaces to assist in the construction of knowledge and practices of the profession in order to minimize the impacts in the early career.

Keywords: beginning teacher; mentoring program; teacher development.

Introdução

O processo de se tornar professor tem início desde muito antes de se ingressar em um curso de licenciatura. Para Mizukami (1996), ele começa ainda nas escolas básicas, quando o contato direto com as conjunturas de ensino e o convívio com os professores ganham sentidos e significados aos sujeitos, que podem se tornar positivos ou negativos dependendo de suas experiências. Marcelo Garcia (2010, p. 12) afirma que “[...] a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”.

O início da carreira docente tem sido reconhecido por suas características próprias e configurado por acontecimentos que engendram o desenvolvimento do professor. Um primeiro momento evidenciado nessa fase é o sentimento do *choque com o real* (Huberman, 1995), *choque cultural* (Marcelo Garcia, 1999) ou *choque de transição* (Tardif, 2002). Esses autores compreendem que esse sentimento representa a etapa em que o docente passa a se deparar com a contradição entre ideais adquiridos durante seu curso de licenciatura e a realidade “nua e crua” do contexto educacional.

A fim de caracterizar o professor iniciante, tomamos como base autores que falam sobre o tempo de atuação docente para distinguir o começo de carreira. Pacheco e Flores (1999) definem o professor iniciante

como aquele que se encontra no primeiro ano de docência. Huberman (1995) estende essa fase até o terceiro ano de atuação. Para Gonçalves (1995), ela se prolonga até o quarto ano de prática profissional. Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e Marcelo Garcia (2009) destacam que os cinco primeiros anos de atuação são os que caracterizam o professor iniciante. Por fim, Tardif (2002) defende que essa fase se situa entre os sete primeiros anos da carreira. Nesta pesquisa, consideramos como professores em início de carreira os que se encontram nos cinco primeiros anos de atuação na escola básica.

Huberman (1995) ressalta que outros dois sentimentos são significativos no começo da carreira: a sobrevivência, retratada pelo confronto inicial com o contexto escolar (a prática educativa, a alusão entre os ideais e o cotidiano da sala de aula); e a descoberta, representada pelo arrebatamento inicial, por integrar um corpo profissional e pelas situações de responsabilidades assumidas. Essa situação é agravada pela falta de "políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas" (Romanowski, 2012, p. 1).

Conforme aponta Manfioletti *et al.* (2014), esse fato tem provocado as universidades e os cursos de formação inicial de professores a criarem programas de iniciação docente, visto que parcerias entre universidades e escolas são essenciais para a construção da carreira, desde que essas instituições estejam dispostas a compartilhar e estabelecer propostas formativas que vão ao encontro das necessidades dos iniciantes.

Dessa forma, os programas de iniciação docente podem minimizar os impactos gerados pelo choque com o real, contribuindo para a permanência e a qualidade da profissão. Nesse sentido, entendemos que a análise da produção do conhecimento sobre programas de mentoria para professores iniciantes permite uma compreensão das possibilidades e necessidades da pesquisa desse período de formação complementar. Assim, uma fotografia panorâmica sobre produções dessa temática contribui para entender melhor o que é e o que representa esse objeto de estudo, partindo da forma como é abordado pelo alicerce teórico de que cada pesquisador se apropriou.

Neste estudo, o foco está nos programas de mentoria para professores iniciantes, haja vista que os achados teóricos sobre a temática ganharam forças a partir dos anos 2000. Consideramos como problemática central: Quais produções referentes aos programas de mentoria constam no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre os anos de 2005 a 2014? Para tentar responder o problema, temos como objetivo geral abarcar as diferentes perspectivas teórico-metodológicas dos programas de mentoria analisados

nessas teses e dissertações. Como objetivos específicos definiram-se: identificar a quantidade de produções científicas desenvolvidas sobre programas de mentoria no banco de teses e dissertações da Capes; elencar os principais autores que sustentam as pesquisas sobre esses programas no início da carreira docente; analisar quais metodologias foram empregadas nos programas de mentoria; reconhecer os pontos de convergência e divergência entre os programas e avaliar suas contribuições na prática educativa dos professores iniciantes.

Decisões metodológicas

O processo metodológico seguiu os princípios da pesquisa qualitativa do tipo revisão sistemática (ou síntese criteriosa). Esse modelo de pesquisa busca “não apenas agrupar informações, mas acompanhar o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes” (Gomes; Caminha, 2014, p. 397).

O processo qualitativo da revisão sistemática se assegurou na validade descritiva – identificação de estudos relevantes; interpretativa – correspondência entre o registrado pelo revisor e o conteúdo do estudo; teórica – credibilidade dos métodos desenvolvidos; e pragmática – aplicabilidade do conhecimento gerado (De-La-Torre-Ugarte-Guanilo; Takahashi; Bertolozzi, 2011).

O processo metodológico baseou-se em três momentos. No primeiro, houve a consulta sobre a produção do conhecimento na temática em questão, realizada mediante busca pelos descritores: *programa de mentoria*, *programa de acompanhamento* e *programa de apoio*, cruzados com o descritor *professor iniciante*, entre 2005 e 2014. Utilizamos como base de pesquisa o banco de teses e dissertações da Capes, sendo encontradas 17 teses e 32 dissertações, totalizando 49 estudos.

Posteriormente, organizamos em quadros os resumos, identificando autor, orientador, programa de pós-graduação e instituição. Essa primeira leitura contribuiu para a construção de uma análise, possibilitando estabelecer os objetivos e alguns aspectos metodológicos dos estudos. Usamos como critério de exclusão os estudos que não se enquadravam no desenvolvimento de programas de mentoria para professores iniciantes. Desse modo, foram selecionadas as teses e dissertações que tratavam em suas pesquisas somente sobre programas de mentoria para professores em início de carreira. Finalizando a busca, obtivemos duas teses (estudos 1 e 2) e duas dissertações (estudos 3 e 4), conforme observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade de Teses e Dissertações Seleccionadas

Estudo	Autor (ano)	Título	Objetivos	Procedimentos/participantes	Instituição
1	Fernanda Migliorança (2010)	Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.	Analisar a contribuição da participação no programa de mentoria para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras iniciantes.	Três professoras em início de carreira. Caracterizado como um estudo de caso.	UFSCar
2	Lilian Aparecida Ferreira (2005)	O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência.	Identificar, descrever e analisar as aprendizagens dos professores de educação física iniciantes.	Duas professoras em início de carreira. Caracterizado por uma pesquisa-intervenção desenvolvida segundo um modelo colaborativo-constructivo.	UFSCar
3	Glaciele dos Santos de Pieri (2010)	Experiências de ensino e aprendizagem: estratégia para a formação <i>on-line</i> de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar.	Analisar as aprendizagens proporcionadas para as professoras iniciantes e mentora pelas experiências de ensino-aprendizagem.	Três professoras iniciantes e uma professora experiente. Caracterizado como estudo de caso.	UFSCar
4	Adriana Helena Bueno (2008)	Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar: autoestudo de uma professora iniciante participante do mesmo.	Entender as contribuições do programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante.	Autoestudo; programa de mentoria.	UFSCar

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, as pesquisas foram acessadas via página da *web* das bibliotecas das instituições onde foram desenvolvidos os estudos, realizando o fichamento, a análise do marco teórico e a discussão das informações.

Programas de mentoria e suas propostas teórico-metodológicas

Por meio das pesquisas seleccionadas, apresentaremos os objetivos, as estruturas, as metodologias de trabalho e a análise das práticas de acompanhamento e formação dos programas de mentoria desenvolvidos.

No “Estudo 1”, Migliorança (2010) analisou as aprendizagens de três professoras iniciantes participantes do Programa de Mentoria do portal de professores da Universidade Federal de São Carlos

(UFSCar). Esse programa tinha como objetivo conhecer e implementar processos de desenvolvimento profissional de docentes por meio da interação *on-line* entre os iniciantes – até cinco anos de carreira – que lecionam na primeira fase do ensino fundamental e as mentoras. As atividades visavam apoiar o professor iniciante no momento de sua dificuldade; contribuir para a formação de docentes reflexivos; estimular o processo de autoavaliação das competências profissionais; e reorientar o trabalho desse professor. O programa possuía quatro especialistas, incluindo a própria autora do estudo, que eram responsáveis por acompanhar detalhadamente as interações entre mentoras e professoras iniciantes. O estudo aprofundou-se sobre três docentes que interagiram com uma mesma mentora, tendo como dados da pesquisa o questionário inicial, preenchido pelas professoras iniciantes, requisito para participar do programa; o questionário de avaliação; as correspondências trocadas *on-line* semanalmente; os diários reflexivos das professoras iniciantes; as correspondências trocadas entre a mentora e as outras mentoras, especialistas e pesquisadoras; o planejamento, os planos de aula, os projetos, os textos e os anexos trocados em mensagens entre professoras iniciantes e mentora; e os relatos de experiência escritos pelas professoras iniciantes.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com especificidade descritivo-analítica. Os resultados apontam para muitos dilemas, dificuldades e ansiedade presentes no período de iniciação à docência. Os professores iniciantes sentiam-se inseguros, não conseguiam enfrentar com tranquilidade os desafios que a prática e as regras escolares lhes impunham e necessitavam ser amparados por alguém mais experiente. Constatou-se que os conhecimentos vistos nos cursos de formação inicial não permitem que os problemas concretos que as professoras vivenciam sejam solucionados, pois alguns desses se referem à transposição dos conhecimentos “universitários” (Marcelo Garcia, 1999) para a sala de aula.

O desenvolvimento das atividades do programa foi planejado com base nas necessidades dos iniciantes. Conforme Reali, Tancredi e Mizukami (2005), esse fato quebra a linearidade do currículo, construindo um novo individualmente, caracterizado pelo conhecimento de necessidades apontadas pelas professoras iniciantes em busca de sua superação.

Fomentar a criatividade e a autonomia também faz parte da formação de professores de educação a distância, além da autoaprendizagem e da autorreflexão sobre o próprio estilo de aprendizagem (Arrendondo, 2003). Para os autores, a linguagem escrita apresentou vantagens em relação ao contato presencial, pois, como as correspondências não ocorreram em tempo real, havia mais flexibilidade quanto ao horário de dedicação ao programa. Outro benefício apontado é que, em virtude de ser assíncrono, as participantes tinham menos oportunidades de apresentar-se de modo impulsivo e inadequado e maiores condições de construir a resposta apropriada.

No “Estudo 2”, Ferreira (2005) examinou a aprendizagem profissional de dois professores no primeiro ano de atuação, participantes de um programa de iniciação conduzidos por uma mentora (autora do estudo).

Foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção seguindo um modelo colaborativo-construtivo de formação continuada e de interação pesquisador-professor que fez uso de diários de aula e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas na coleta de dados.

A intervenção foi caracterizada por encontros e discussões sobre temáticas que se mostravam importantes para os sujeitos, totalizando 14 meses, 6 encontros coletivos e 8 individuais, tendo como referência para análise as narrativas escritas e orais produzidas pelos professores iniciantes.

Os resultados indicaram que as vivências levaram esses docentes a uma série de emoções e desafios pessoais e profissionais, enfrentando dificuldades quanto à compreensão sobre os alunos, a direção e os outros docentes, o espaço físico e os materiais para aula. Contudo, verificou-se que, ao longo do desenvolvimento do programa, passaram a compreender melhor todas essas questões que os cercam. Nesse processo de aprendizagem, os professores iniciantes construíram estratégias de ação, estabeleceram rotinas, fizeram acordos com os alunos, negociaram com a direção e outros professores.

No "Estudo 3", Bueno (2008) buscou responder o seguinte questionamento: Quais são as contribuições de um programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante? Utilizou-se como objeto de estudo o Programa de Mentoria desenvolvido pela UFSCar, da qual a autora fazia parte como aluna e tinha acompanhamento de uma mentora. Esse programa teve como objetivo o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino.

O programa gerenciado por mentores, que se encontravam semanalmente via internet com os professores iniciantes, foi desenvolvido em um portal virtual, ofertando cursos *on-line*. Também disponibilizava o espaço chamado "Pergunte para quem sabe", no qual os professores iniciantes podiam tirar dúvidas com os mentores. Oferecia glossário educacional com temáticas de diferentes assuntos, sugestões de leituras, cronograma de eventos relacionados à educação e enquetes sobre assuntos ligados à práxis pedagógica.

A metodologia mais apropriada escolhida para responder ao objetivo da pesquisa foi a autoetnografia, e há nesse estudo como instrumentos e fontes de informação

[...] mensagens trocadas por mim e pela professora mentora, apresentando os temas como: alfabetização e indisciplina. A estes dados somam-se os dados contidos no meu diário de classe, onde escrevia minhas reflexões sobre os processos de aprendizagem dos alunos, bem como as tomadas de decisões, os dilemas, as dificuldades, etc. (Bueno, 2008, p. 27).

As conclusões de Bueno (2008) vão ao encontro de uma crítica sobre a formação inicial, na qual professores aprendem a lidar com o que a autora chama de "*aluno ideal*", que tudo aprende sem a menor dificuldade.

O "Estudo 4" de Pieri (2010) trata do portal anteriormente citado, no entanto, com objetivos diferentes. Foram analisadas aprendizagens proporcionadas a professores iniciantes e mentora pelas experiências de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada com três professoras em início de carreira e uma mentora que participava do Programa de Mentoria no portal dos professores da UFSCar. A finalidade foi compreender o que aprendem durante a socialização das experiências da prática pedagógica.

O programa foi desenvolvido por 2 professoras, 4 especialistas, acadêmicos de mestrado e doutorado em educação da UFSCar e 14 mentoras – destas, apenas 6 permaneceram desde o planejamento até a conclusão do programa. Participaram ainda 45 professores iniciantes (com até cinco anos de docência), acompanhados pelas mentoras via internet durante períodos que variaram entre seis meses e dois anos e meio.

Nesse sentido, Pieri (2010) observa que o programa de mentoria é um espaço de formação de professores iniciantes e experientes. As experiências de ensino-aprendizagem passam a assumir um papel importante como atividade formativa e para o desenvolvimento de docentes iniciantes. Recorrendo aos trabalhos de Marcelo Garcia (1999) e de Reali, Tancredi e Mizukami (2010), observa-se que esses programas com acompanhamento de professores experientes, que incluem a atividade de mentoria no interior da escola pelos próprios colegas de docência, são necessários para construir espaços de debate sobre a realidade e as dificuldades da prática educativa.

O estudo aponta que a participação do docente experiente no processo de entrada na carreira dos professores iniciantes garante tranquilidade e autonomia para se aventurarem em novas práticas pedagógicas. Ao destacar a participação da mentora no processo formativo, Pieri (2010, p. 145) observa que:

Durante o desenvolvimento das experiências de ensino-aprendizagem a mentora procurou mostrar para as novatas a importância do registro, da reflexão e do diagnóstico para a superação das dificuldades, suas e dos alunos, fortalecendo a ideia de que a atividade docente deve ser sistematicamente planejada, implementada e avaliada.

A pesquisa se constituiu num estudo de caso e se baseou numa abordagem qualitativa. Teve como fonte de dados os questionários inicial e final, as produções sobre alfabetização desenvolvidas pelas iniciantes, as interações entre mentoras e iniciantes e os anexos das mensagens referentes ao programa. Os resultados indicam a importância dessas experiências para a aprendizagem das iniciantes e a diagnóstica, como a leitura em voz alta, agrupamentos produtivos e produção de textos. Ao escrever esse autoestudo, a autora procurou potencializar as aprendizagens ocorridas nesse período da prática docente.

Após a descrição das pesquisas, apontamos as diferentes perspectivas sobre mentoria, as convergências e divergências entre os programas e as contribuições dos programas de mentoria na prática educativa dos professores iniciantes.

Diferentes perspectivas sobre os programas de mentoria

O debate acerca da importância dos programas de mentoria não é recente, pelo menos nos Estados Unidos e na Europa, na qual estão inclusos no contexto escolar. Feiman-Nemser (1996) menciona que os programas de apoio aos professores iniciantes surgiram nos Estados Unidos por volta dos anos 80, visando qualificar a educação no país.

Na Europa, os programas de iniciação docente são oferecidos no primeiro ano de atuação do professor, sendo mediados por um mentor que não precisa possuir formação na mesma área dos participantes, considerando apenas o tempo de experiência profissional. Nos países da Europa, as políticas públicas de apoio ao professor principiante se diferenciam: na Dinamarca, Escócia e Holanda, a participação de professores nos programas de formação e iniciação à docência ocorre de forma voluntária. Na França, Grécia e Inglaterra, é obrigatória a participação dos professores que ingressam na carreira; em contrapartida, na Finlândia, Hungria e Alemanha, não existem iniciativas formativas de auxílio a esses professores (Marcelo Garcia, 2006).

No Brasil, as iniciativas de apoio ao princípio da docência são quase inexistentes; há alguns casos desenvolvidos isoladamente por universidades em parceria com escolas (Romanowski, 2012).

Para compreender esses programas, faz-se necessário descrever as principais características, objetivos, sentidos e significados que permeiam os programas de mentoria e a atuação do mentor.

Pacheco e Flores (1999) descrevem dois tipos de programas de apoio ao início da docência: o estruturado na escola em que o professor iniciante atua, partindo do desenvolvimento de atividades ligadas à própria instituição de ensino; e o realizado com suporte de mentores ou tutores fora do contexto escolar.

As nomenclaturas tutor e mentor, embora apresentem significados comuns, possuem origens diferentes. A palavra mentor sucede da cultura britânica e norte-americana, já a palavra tutor advém da espanhola. Neste estudo, far-se-á uso dos termos mentor e mentoria (Ferreira, 1988).

De acordo com Shea (*apud* Zabalza e Cid, 1996), o termo mentor tem origem na Antiguidade Clássica, quando Ulisses, ao partir para a guerra, deixa seu filho aos cuidados de um mentor – nesse caso, significa uma pessoa confiável, aconselhadora e capaz de atuar e cuidar com sabedoria. Todavia, a palavra mentor foi ganhando outros significados ao longo do tempo. Por muitos séculos, atribuiu-se esse papel àquele que oferecesse orientações ao novato, tendo a experiência como única exigência de qualificação.

Romanowski (2012) cita três perspectivas de atuação dos mentores nos programas de iniciação à docência: a humanista, a da aprendizagem situada e a construtivista crítica.

Na perspectiva humanista, o mentor assume o papel de conselheiro e confidente, auxiliando nos conflitos pessoais e profissionais. O foco é a competência individual e o desenvolvimento pessoal do professor iniciante. A perspectiva da aprendizagem situada é centrada no suporte

técnico do mentor ao professor iniciante. Essa ênfase técnica ocorre porque as situações de ensino e aprendizagem emergem do contexto da prática, por esse fato, a construção do conhecimento prático auxiliará o principiante a solucionar os problemas que enfrenta de forma imediata. A perspectiva construtivista crítica defende os conhecimentos dos professores iniciantes, a cultura da escola e o ensino. Nela o mentor, por meio da pesquisa colaborativa, possibilita a construção de uma análise crítica do conhecimento.

Marcelo Garcia (1999) enfatiza que são várias as características do mentor, dentre as quais se destacam: ser um especialista, ter experiência, dar orientações de cunho tanto didático como pedagógico, promover experiências positivas para os iniciantes, socializar conhecimento e possibilitar a reflexão sobre a práxis docente, auxiliando, assim, o professor na diminuição do impacto com o início da carreira.

Os programas de mentoria devem possuir alguns aspectos importantes: ter uma concepção de ensino, compreender a aprendizagem e a formação docente, organizar os temas e conteúdos que serão debatidos nos encontros, possuir conhecimento sobre os dilemas que envolvem os professores iniciantes e preparar a formação de qualidade de mentores. Esses programas podem ser estruturados em curta ou longa duração, ou seja, podem iniciar antes do ano letivo mantendo-se por poucos meses ou perdurar por todo o ano (Marcelo Garcia, 1999).

Deve-se compreender que a discussão e a caracterização dos programas de mentoria se estruturam com vistas ao auxílio a indivíduos em início da carreira, não os desconectando de sua subjetividade. Assim, esses programas devem se propor a analisar as experiências de vida e profissionais, contribuindo para o processo de aquisição e socialização do conhecimento para a práxis docente.

Ao analisar os programas de mentoria e seus objetivos, buscamos compreender as possíveis convergências e divergências entre eles, as quais apresentamos a seguir.

Convergências e divergências entre os programas de mentoria

Partindo da análise dos programas encontrados, destacam-se alguns aspectos similares. Inicialmente, percebe-se que os estudos foram orientados por professores pertencentes ao programa de pós-graduação em educação da UFSCar. Entende-se, assim, o quanto restritas são as investigações referentes ao assunto abordado.

Além disso, verificou-se que todos os pesquisadores eram sujeitos da pesquisa: no estudo de Migliorança (2010), a autora é uma das docentes especialistas, analisando a interação entre mentora-professoras iniciantes, não participando diretamente da pesquisa; no de Ferreira (2005), a pesquisadora atuou como mentora; e, nos estudos de Bueno (2008) e Pieri (2010), as autoras participaram diretamente como professoras iniciantes do programa.

A metodologia utilizada nos estudos é predominantemente qualitativa. Nota-se no percorrer das análises uma relação dialética entre a realidade e a pesquisa, entre os pesquisadores e os pesquisados, entre objetividade e subjetividade no processo de construção do conhecimento, reunindo, conseqüentemente, instrumentos quantitativos e qualitativos, bem como os pressupostos e a intencionalidade do pesquisador. Em termos metodológicos, as pesquisas buscaram uma abordagem que não demonstrasse generalizações, quantificações e neutralidade por parte dos pesquisadores (André, 2012; Molina Neto; Triviños, 1999). Os programas apresentados constituem-se em um processo de ensino e aprendizagem organizado, por um lado, de forma sistemática por meio de um currículo estruturado somente pelos pesquisadores ou, por outro, partindo da construção de um currículo construído pelo pesquisador e pesquisado. Ambas as metodologias são sustentadas mediante diálogos, reflexões críticas, estudos, construção de conhecimento e debates acerca dos desafios encontrados na prática educativa ou pessoal no início da carreira.

Quanto à estrutura dos programas, encontramos algumas divergências – por exemplo, nos estudos de Migliorança (2010) e Pieri (2010), o apoio aos professores iniciantes acontecia *on-line*; nos de Ferreira (2005) e Bueno (2008), era realizado presencialmente. Independentemente da estrutura dos programas, o intuito do acompanhamento e apoio ao professor iniciante oportuniza espaços de socialização de experiências e conhecimento. O acesso à internet e o processo de aquisição e divulgação do conhecimento foram ampliados de forma considerável, impulsionando a educação a distância na construção do processo de ensino e aprendizagem docente (Reali; Tancredi; Mizukami, 2005). Porém, tecemos um ponto negativo ao desenvolvimento de programas *on-line*, a linguagem escrita nem sempre traduz toda a expressão, como ausência de emoções ou gestos, podendo deixar dúvidas em relação ao que foi escrito, mas traz o pensamento mais elaborado.

Os estudos revelam que os programas foram estruturados em curta ou longa duração, com um número de participantes indefinido, sendo geralmente realizados fora do turno de trabalho e na modalidade presencial ou a distância.

Identificamos ainda que, nos estudos de Migliorança (2010) e de Pieri (2010), os iniciantes que participaram da pesquisa lecionavam na primeira fase do ensino fundamental e tinham até cinco anos de docência. No de Ferreira (2005), o iniciante tinha participado do programa com apenas um ano de docência. E, no de Bueno (2008), o iniciante atuava havia três anos.

A característica comum entre os programas de mentoria e as demais ações de apoio ao docente em início de carreira é a presença indispensável do mentor, considerado um professor experiente em sua área de atuação, conselheiro e que estimula, cria e orienta o conhecimento e as ações dos iniciantes.

Independentemente das análises apresentadas nessa revisão, observamos que os programas foram criados com o intuito de oportunizar um espaço de socialização docente que auxilie nessa fase inicial da carreira considerada crítica pelos professores. Partindo dessa premissa, buscamos apresentar algumas contribuições dos programas de mentoria na formação dos professores participantes.

Influências dos programas na formação dos professores iniciantes

Consideramos importante apresentar as contribuições encontradas nos estudos sobre programas de mentoria.

Migliorança (2010) aponta que o currículo proposto pelo programa partiu das necessidades formativas e educativas dos professores iniciantes, fazendo com que eles assumissem responsabilidades e autonomia no processo construtivo de sua aprendizagem.

O estudo de Ferreira (2005) trouxe como contribuição aos participantes a construção coletiva de estratégias de ações conforme suas necessidades educativas. Em termos gerais, os iniciantes ressaltaram o fato de terem aprendido a minimizar os sentimentos de raiva, angústia, desespero, medo e insegurança e a conviver com essas sensações de modo menos conflituoso. O aumento da capacidade de conhecer e compreender melhor seus alunos e a própria escola, facilitando seus trabalhos em aula, também aparece como ponto de destaque.

Bueno (2008) e Pieri (2010) revelam que a participação possibilitou às professoras iniciantes e pesquisadoras compreender de forma crítica sua formação. Auxiliou na minimização do *choque com o real*, uma vez que o professor incorpora sua realidade escolar como ferramenta de construção de conhecimento, em que o aluno e suas vivências são ingredientes de sua aprendizagem. Bueno (2008) coloca que a participação no programa foi determinante para revisar seus conceitos e interpretar seu papel como educadora. Esse movimento traduz uma transformação de um modelo de ensino acrítico, expositivo e tradicional para um modelo baseado na reflexão crítica sobre o trabalho docente. Pieri (2010) apontou que o programa contribuiu para potencializar as aprendizagens e compreender sua prática educativa.

Outro aspecto visto nos trabalhos é o processo de socialização como contribuição na formação dos professores iniciantes. Para Freitas (2002), esse processo se identifica com a aquisição de um *ethos* profissional, não necessariamente expresso em palavras, oferecendo ao indivíduo condições necessárias para discriminar como se portar e atuar, qual o grau de tolerância dos profissionais para com as diferenças e divergências, o que deve ser valorizado e esquecido ou até não problematizado explicitamente.

Fica ratificado no estudo de Migliorança (2010) que as aprendizagens das iniciantes decorreram do processo de socialização com a mentora. A ênfase do trabalho da mentora em questionar a iniciante a todo o momento, focando nas dificuldades enfrentadas por ela relacionadas

a conteúdo específico e pedagógico e ao contexto escolar, demonstra a inquietação da mentora quanto à insegurança, aos dilemas e às dificuldades presentes no período de iniciação à docência.

Na tentativa de minimizar os sentimentos de tristeza, angústia e vontade de desistir da profissão, revelados pelos participantes nos primeiros encontros do programa, Ferreira (2005) relata que a socialização da mentora, enquanto conselheira e confidente, auxiliando nos conflitos pessoais e profissionais, foi de suma importância no processo de acolhimento. Destaca ainda que os encontros presenciais tiveram como meta compreender as leituras que os iniciantes faziam de suas escolas, alunos e comunidade escolar como um todo, do modo que ensinavam e das rotinas que estavam começando a estabelecer.

No estudo de Bueno (2008), a professora iniciante expõe que a oportunidade de ter participado auxiliou não somente no aprendizado dos vários saberes que estão envolvidos na relação de ensino e aprendizagem, mas também no processo de se tornar uma professora reflexiva da própria prática. O fato de socializar as dificuldades enfrentadas em sala de aula para a mentora e de refletir sobre sua prática pedagógica possibilitou procurar outros meios de planejar as aulas e resolver as problemáticas decorrentes desse processo.

Pieri (2010) revela que a socialização entre as práticas dos iniciantes proporcionou às mentoras mergulhar no universo escolar, entender as dificuldades dos iniciantes e valorizar as experiências.

Desse modo, percebe-se que o processo de socialização aparece como fator comum aos quatro estudos. A participação no programa oportunizou a apresentação, a discussão e o levantamento de possíveis resoluções para os problemas enfrentados pelos professores iniciantes na escola, juntamente com seus mentores e colegas.

Com base nessas experiências, Marcelo Garcia (1999) destaca que os objetivos desses programas de mentoria vão além de minimizar o *choque com a realidade*. A socialização dos recém-professores com a cultura escolar e o auxílio no desenvolvimento profissional são aspectos fundamentais para a contribuição e a formação pedagógica dos professores iniciantes. Entende-se que o processo de socialização profissional se constitui na aprendizagem de valores, crenças e formas de concepção de mundo próprio de uma determinada cultura ocupacional.

Considerações transitórias

Consideramos que, pela compreensão desses estudos, o debate acerca dos programas de mentoria para professores iniciantes é recente, no entanto, sua relevância abarca a preocupação em criar espaços que auxiliem na construção dos saberes e fazeres da profissão, além da socialização, visando minimizar os impactos gerados no início da carreira e buscar uma educação de qualidade.

Portanto, por meio das produções analisadas, entende-se que em todas as iniciativas apresentadas de programas de mentoria houve melhora por parte dos participantes na compreensão do mundo do trabalho que cerca a profissão docente e de sua prática educativa, diminuindo os impactos com a fase inicial da carreira docente.

Embora existam poucas experiências nesse sentido, os estudos analisados demonstram a sua relevância na constituição e construção do professor, por isso, deve-se continuar dando visibilidade a esses programas a fim de que logo façam parte das políticas públicas educacionais que visem à qualificação e à formação dos professores iniciantes, com base no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ARREDONDO, S. C. Formación/capacitación del profesorado para trabajar en EAD. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 21, p. 13-27, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

BUENO, A. H. *Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores – UFSCar*: auto-estudo de uma professora iniciante. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2473/2355.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, out. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000500033>. Acesso em: 30 set. 2014.

FEIMAN-NEMSER, S. *Teacher mentoring*: a critical review. 1996. Disponível em: <<http://www.mentors.ca/teachermentors.html>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário de língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, L. A. *O professor de educação física no primeiro ano da carreira*: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção

de um programa de iniciação à docência. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2382/TeseLAF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/41542/28358>>. Acesso em: 18 set. 2014.

GONÇALVES, J. A carreira dos professores de ensino primário. In: NOVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-169.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-59.

MANFIOLETI, R. M. et al. O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de educação física. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UTFPR, 2014. p. 19-21.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação, 2).

MARCELO GARCIA, C. *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: PREAL, 2006. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

MARCELO GARCIA, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

MIGLIORANÇA, F. *Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes*. 2010. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1996. p. 59-91.

MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NARVAES, A. B. Socialização. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2014. p. 390-391.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PIERI, G. S. *Experiências de ensino aprendizagem: estratégia para formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar*. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

REALI, A. M. M.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. *Programas de mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*. São Carlos: UFSCar/Departamento de Metodologia de Ensino, 2005. Relatório de pesquisa.

REALI, A. M. M.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria *online* para professores iniciantes: fases de um processo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009>. Acesso em: 23 set. 2014.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012,

Santiago de Chile. *Actas...* Santiago de Chile: Ideal Grupo de Investigación, 2012. p. 1-10.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Portal dos professores*. 2012. Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>>. Acesso em: jan. 2015.

ZABALZA, M. A.; CID, A. S. El tutor de prácticas: un perfil profesional. In: LOS TUTORES EN EL PRÁCTICUM: FUNCIONES, FORMACIÓN, COMPROMISO INSTITUCIONAL, 4., 1996, Poio. *Actas del Symposium de Prácticas*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela, 1996. p. 17-63.

Recebido em 7 de março de 2016.

Solicitação de correções em 19 de outubro de 2016.

Aprovado em 30 de novembro de 2016.