
FORMAÇÃO DE MENTORES: MEMÓRIAS SOBRE INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE, MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS SOBRE A MENTORIA

*Eliane Isabel Fabri**, *Rosa Maria Moraes Anunciato***,

*Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali****

RESUMO

Este artigo analisou narrativas de professoras, participantes de um Programa Híbrido de Mentoria, acerca do início da carreira docente e de suas expectativas e motivações sobre a mentoria. O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar como as professoras experientes, ao acessarem as memórias sobre o início da carreira, expressam suas motivações e as relações que estabelecem entre estas e a sua nova ação como formadoras de professoras iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria. As participantes deste estudo foram sete professoras dos anos iniciais, integrantes do Programa Híbrido de Mentoria. As narrativas se mostraram como uma estratégia que revelou aspectos importantes sobre o início da carreira das mentoras, proporcionando reflexões e confirmando o que afirma a literatura sobre as características dessa fase da carreira. Além disso, procurou-se compreender como as trajetórias formativas, com destaque para os primeiros anos de atuação, são relacionadas pelas mentoras às suas futuras atividades de mentoria com as professoras iniciantes, considerando a complexidade da docência.

Palavras-chave: formação de professores; início da carreira; mentoria.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). ORCID: 0000-0001-8171-5224. Correio eletrônico: liafabri33@gmail.com.

** Doutora em Educação Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Titular da UFSCar. Bolsista Produtividade CNPq. ORCID: 0000-0003-1478-411X. Correio eletrônico: rosa@ufscar.br.

*** Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista Produtividade CNPq (USP). ORCID: 0000-0003-4915-8127. Correio eletrônico: alinereali@gmail.com.

MENTORS TRAINING: MEMORIES ABOUT THE BEGINNING OF THE TEACHING CAREER, MOTIVATIONS AND EXPECTATIONS ABOUT MENTORING

ABSTRACT

This article analyzes narratives of teachers, participants in a mentoring program, about the beginning of their teaching career and their expectations and motivations about mentoring. The objective of this research was to identify and analyze how experienced teachers, when accessing memories about the beginning of their careers, express their motivations and the relations they establish between these and their new actions as trainers of beginning teachers in a Hybrid Mentoring Program. The participants of this study were seven teachers from early elementary classrooms, members of a Hybrid Mentoring Program. The narratives have shown a strategy that revealed relevant aspects about the beginning of the mentors' careers, providing reflections and confirming what the literature says about the characteristics of this career phase. In addition, it sought to understand how the formative trajectories, with emphasis on the early years of acting, are related by the mentors to their future mentoring activities with beginning teachers, considering the complexity of teaching.

Keywords: *teacher training; beginning of teaching; mentoring.*

FORMACIÓN DE MENTORES: MEMORIAS SOBRE INICIO DE LA CARRERA DOCENTE, MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS SOBRE LA MENTORÍA

RESUMEN

Este artículo analiza narrativas de profesoras, participantes de un Programa de mentoría, acerca del inicio de la carrera docente y de sus expectativas y motivaciones sobre la mentoría. El objetivo de esta investigación fue identificar y analizar cómo las profesoras experimentadas al acceder a las memorias sobre el inicio de la carrera expresan sus motivaciones y las relaciones que establecen entre estas y su nueva acción como formadoras de profesoras principiantes en un Programa Híbrido de Mentoría. Las participantes de este estudio fueron siete maestras de los años iniciales, integrantes de un Programa Híbrido de Mentoría. Las narrativas se mostraron como una estrategia que reveló aspectos importantes

sobre el inicio de la carrera de las mentoras, proporcionando reflexiones y confirmando lo que afirma la literatura sobre las características de esa fase de la carrera. Además, se buscó comprender cómo las trayectorias formativas, con destaque para los primeros años de actuación, son relacionadas por las mentoras a sus futuras actividades de mentoría con las profesoras iniciantes, considerando la complejidad de la enseñanza.

Palabras clave: formación de profesores; inicio de la carrera; mentoría.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise sobre memórias de professoras experientes em relação ao começo de suas carreiras, bem como suas motivações e expectativas a respeito da participação num Programa Híbrido de Mentoria (PHM) dirigido a professores iniciantes. As participantes são professoras experientes que se dispuseram a colaborar nessa iniciativa para acompanhar e apoiar docentes em início de carreira.

O início da carreira docente, em geral, é caracterizado como uma fase de intensas dificuldades e desafios, aprendizagens e superações. De acordo com Marcelo García (2011), o início da carreira docente é considerado um período difícil, pois envolve momentos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, tensões intensas. É durante essa fase de imersão na prática profissional da docência que os professores se deparam com a realidade escolar e experienciam sentimentos contraditórios, os quais levam a reações variadas.

Durante o período de iniciação à prática docente é possível observar que os professores necessitam acionar paradoxalmente os conhecimentos aprendidos na formação inicial. Além disso, continuam a aprender sobre o processo de ensinar, conhecer os alunos e a escola. Dessa forma, “[...] o iniciante vê-se mergulhado em um contexto de dúvidas e tensões, e ainda precisa adquirir um conhecimento e competência profissional, em um curto espaço de tempo [...]” (MARIANO, 2006, p. 81), considerando o seu contexto de atuação.

O início da carreira compreende uma fase decisiva para a permanência na carreira docente. Trata-se de uma fase na qual

O conjunto de novos papéis e responsabilidades em combinação com a sobrecarga de tarefas [...] podem minar as energias e converter a esperança e o otimismo em crises dolorosas, questionamentos intermináveis, sem fontes seguras para oferecer as respostas que necessitam, até a vontade de abandonar as atividades docentes. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1039).

A concepção de formação e de aprendizagem da docência como um processo ao longo da vida, que não é estático nem uniforme e acontece com a participação do professor em diferentes contextos e espaços, considera aspectos pessoais como determinantes na constituição da profissionalidade docente (ANDRÉ, 2010; MIZUKAMI *et al.*, 2002).

De acordo com Huberman (1992), o tempo compreendido entre o primeiro e o quinto ano do exercício profissional é caracterizado como início da carreira. Essa etapa é geralmente definida por dois aspectos: a sobrevivência e a descoberta. O professor precisa dar conta do conteúdo a ser ensinado, do controle da sala, das questões burocráticas, enfim, de uma infinidade de coisas para as quais não foi formado ou não se sente seguro.

A *sobrevivência* é uma fase na qual, geralmente, o professor se empenha no enfrentamento de novas experiências e desafios e, ao mesmo tempo, procura meios para se autodefender. Muitas vezes, esse período se traduz por um “choque de realidade”, e o iniciante vivencia o descompasso entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar. Ao se deparar com diversas situações conflitantes, recorrer às aprendizagens derivadas da formação inicial, e não encontrar o suporte necessário para lidar com elas, esse profissional pode ser tomado por sentimentos como insegurança, incertezas, desânimo, confusão e solidão. O sentimento de solidão é comum entre os iniciantes e é reforçado pela falta de apoio, que pode ser de natureza institucional ou dos pares (ANDRÉ, 2010; LIMA *et al.*, 2007; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; VEENMAN, 1984). Além disso, Veenman (1984) chama a atenção para o fato de o termo “choque de realidade” não ser apropriado, pois este sugere um choque curto, mas o tipo de sentimento que pesa sobre o professor iniciante costuma se prolongar durante os primeiros anos de atuação.

Ademais desses desafios, esses professores comumente se deparam com condições precárias de trabalho. São recorrentes casos em que devem atuar com contratos temporários ou em que não recebem turmas fixas, ficando à disposição da rede de ensino para atender às demandas de ausências de professores, “[...] o que faz uma mesma professora atuar em contextos escolares muito diferentes, ensinar para várias séries e se adaptar a comunidades escolares particulares ao longo dos primeiros anos de docência.” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010, p. 489). Quando lhe é atribuída uma sala, comumente esta é constituída por alunos com alto grau de dificuldade na aprendizagem e/ou de indisciplina, ou seja, as salas mais difíceis de trabalhar.

A fase da *descoberta*, por sua vez, pode ser entendida como aquela na qual o professor iniciante consegue criar alternativas para superar tais dificuldades. De acordo com Mariano

(2006, p. 81), “[...] é esse sentimento de descoberta que proporciona ao professor um equilíbrio pessoal e faz com que ele permaneça na profissão.” A *descoberta* é um período marcado pelas aprendizagens adquiridas com os próprios alunos, com os professores experientes e a partir da busca frequente por formação continuada (LIMA *et al.*, 2007).

A fim de contribuir para um maior entendimento sobre esse tema, este trabalho se insere na discussão sobre programas de indução. A indução profissional na Educação se refere ao processo de transição de tornar-se um docente, de deixar de ser estudante para iniciar a prática profissional, período marcado pelos primeiros anos de atuação na escola. Os programas de mentoria surgem como uma iniciativa de indução para oferecer apoio aos professores neste período de transição (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014). Este apoio é realizado por professores considerados experientes.

Tornar-se um professor mentor requer um novo corpo de habilidades e conhecimentos. Os professores experientes necessitam de novas aprendizagens relacionadas à mentoria, ou seja, para ser um mentor é essencial um novo processo formativo, o qual ensine as funções e papéis de um mentor.

Formadores de professores podem ser considerados agentes-chave na transformação da atividade profissional docente ao lidar com contextos educacionais profissionais muito complexos. Usualmente, desenvolvem as suas competências profissionais, base de conhecimento e práticas formativas durante a realização de seu trabalho como educadores (MURRAY, 2008; MURRAY; MALE, 2005).

Os dados deste artigo foram produzidos a partir de um memorial de formação e de narrativas acerca de suas expectativas e motivações sobre a mentoria. O memorial de formação, segundo Guedes-Pinto (2005), é caracterizado como uma narrativa sobre a trajetória profissional e pessoal, um relato das experiências vividas historicamente ao longo do tempo dos sujeitos. Ainda de acordo com a autora em questão, é uma das alternativas de uso de narrativas pelos professores, baseia-se no registro e na reconstrução da memória e revela as experiências vividas de quem escreve.

No âmbito da formação inicial ou continuada de professores, as narrativas têm sido utilizadas como um recurso em prol da reflexão docente e como instrumentos para os processos de ensinar e aprender relacionados ao desenvolvimento profissional da docência. Elas podem ser consideradas como reveladoras do pensamento dos professores, suas crenças, percepções, perspectivas, conhecimentos. Ao narrar uma situação ocorrida, o professor consegue estabelecer um distanciamento dos episódios, podendo pensar sobre o ocorrido,

sobre as dificuldades e maneiras para superá-las ou resolver o problema. São estratégias formativas importantes, pois permitem aprender pela experiência e estratégias de aproximação da teoria e da prática e auxiliam os professores a pensar e refletir sobre vários aspectos da docência (MIZUKAMI, 2002).

Compreendendo as narrativas como fontes de aproximação das experiências vividas, Martins e Anunciato (2018, p. 3-4) afirmam que

[...] os sujeitos, ao entrarem no decurso de formação, trazem consigo várias experiências que não podem ser descartadas da sua história [...] ninguém se forma no vazio e [...] o acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história, compreendendo seu modo singular de agir, reagir e interagir com os seus contextos.

A partir destes pressupostos é que as narrativas se destacam e fazem parte desta construção da identidade docente ao longo da vida dos sujeitos, inferindo marcas e fortalecendo suas identidades de forma singular e particular. Ao narrar sobre sua própria trajetória, o sujeito é capaz de refletir e atribuir novos sentidos às experiências vividas.

Entendemos que as professoras experientes, ao se proporem a participar do Programa Híbrido de Mentoria, iniciaram um processo de uma constituição de uma nova identidade profissional (FLORES, 2015) para que pudessem atuar como mentoras de professores iniciantes. As experiências durante as trajetórias pessoais e profissionais, bem como o contexto, exercem influência na constituição desta identidade profissional.

No processo formativo para exercer a mentoria, um passo importante foi conhecer as expectativas e motivações que levaram as professoras experientes a participarem do programa, bem como identificar a percepção destas enquanto futuras mentoras e o que pensam sobre o oferecimento de auxílio, apoio e a parceria com outros professores iniciantes.

A análise das narrativas produzidas permitiu identificar características do início da carreira dessas professoras e a relação dessas memórias com as expectativas em relação à mentoria. Desta forma, o objetivo deste trabalho foi identificar e analisar como as professoras experientes, ao acessarem as memórias sobre o início da carreira, expressam suas motivações e as relações que estabelecem entre estas e a sua nova ação como formadoras de professoras iniciantes no PHM.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), contou com a participação de sete professoras dos anos iniciais, todas integrantes do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) iniciado no ano de 2017. O PHM se desenvolveu por meio de uma pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo (COLE; KNOWLES, 1993) e se insere nos estudos sobre desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes e professores experientes dos níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. As professoras experientes deste estudo participaram de um processo de formação para que pudessem atuar como mentoras e, durante as atividades desenvolvidas na etapa em questão, tiveram oportunidade de estudar as características do início da docência por meio de leituras, atividades escritas, conversas e participação em fóruns *on-line*. Também puderam se debruçar sobre suas próprias experiências de formação e a atuação como professoras quando foram convidadas a realizar a elaboração de um memorial.

No Quadro 1, apresenta-se o perfil das participantes¹:

Quadro 1 – Perfil dos participantes

NOME	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE
Adrieli	44 anos	18 anos
Ana	38 anos	12 anos
Elen	58 anos	35 anos
Giovana	34 anos	12 anos
Vivian	40 anos	16 anos
Mirieli	37 anos	13 anos
Wilmara	35 anos	10 anos

Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir dos dados anteriores (Quadro 1), podemos identificar que cinco professoras estavam, no momento da produção dos dados, na faixa de 30 a 40 anos de idade, uma entre 41 e 50 anos, e uma entre 51 e 60 anos. Em relação ao tempo de experiência docente, seis possuíam entre 10 e 20 anos de experiência, e uma mais de 20 anos de experiência.

¹ Os nomes utilizados para fazermos menção às professoras participantes são fictícios.

Os dados foram coletados a partir do memorial de formação produzido pelas professoras e de narrativas em um fórum de discussão acerca das expectativas e motivações das participantes em relação à mentoria durante a formação de mentoras oferecida pelo Programa Híbrido de Mentoria.

No memorial produzido, foram registradas memórias sobre a trajetória biográfica, a trajetória escolar, a formação profissional, o início da carreira, exercício da docência e aprendizado profissional docente das professoras. Foram considerados para este trabalho os registros sobre o início da carreira.

No fórum foram discutidas as expectativas em relação ao desenvolvimento do Programa Híbrido de Mentoria, os sentimentos, as preocupações, as dúvidas, os medos e as expectativas diante desse novo desafio, bem como as motivações para participar dele.

A metodologia deste estudo é descritiva de caráter qualitativo, pois busca “[...] analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Os dados foram analisados com base na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (1977), envolvendo uma avaliação intensa e minuciosa das narrativas articulada com o referencial teórico desta pesquisa. A partir das recorrências presentes nas narrativas, os dados foram organizados em categorias de análises (GOMES, 1994).

3 MEMÓRIAS SOBRE INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE, AS EXPECTATIVAS E AS MOTIVAÇÕES SOBRE A MENTORIA

Inicialmente, após a leitura minuciosa dos memoriais, foram identificados os trechos narrativos que se referiam ao início da carreira docente. Na leitura dos dados, emergiram três categorias de análise referentes ao início da docência: a) sentimentos presentes no início da carreira; b) dificuldades do início da docência; c) apoios recebidos na fase de início da carreira.

A outra fonte de dados foram as narrativas identificadas no fórum de discussão referentes às *expectativas e motivações sobre a mentoria para professores iniciantes*. Tais dados foram agrupados no eixo *a mentoria e a construção de uma nova identidade* no qual se destacam as preocupações com o próprio desenvolvimento profissional e a importância do acompanhamento de iniciantes, sendo também explicitadas as concepções sobre as melhores maneiras de se obter sucesso nessa atividade.

Ao lembrar-se do início da docência, destacaram-se os sentimentos, as dificuldades e os apoios recebidos, os quais serão tratados com mais detalhes a seguir.

3.1 Sentimentos presentes no início da carreira

Reali, Tancredi e Mizukami (2008) afirmam que, durante o início da carreira, dentre as principais tarefas dos iniciantes, está a de construir novas aprendizagens e, ao mesmo tempo, lidar com o equilíbrio emocional. Em decorrência das experiências como estudantes, esses professores se encontram em contextos conhecidos, como a sala de aula e a escola, porém eles passam a ocupar uma nova função, o que pode gerar desafios, dificuldades e sentimentos contraditórios.

Além disso, os sentimentos derivados das experiências profissionais podem influenciar as atitudes futuras. Não há como separar o lado emocional do lado profissional. Nas narrativas das professoras, foram identificadas manifestações de sentimentos como o medo, o pavor, a insegurança, a ansiedade e as dúvidas. Os relatos das docentes Adriele e Wilmara, a seguir, vão ao encontro disso:

Não tive coragem de escolher uma sala de primeira série. Fiquei com medo de não conseguir alfabetizá-los. Então, achei melhor ficar com uma turma de segunda série. Acontece que metade da sala já tinha sido retida, e muitos não estavam alfabetizados. Fiquei apavorada. E agora, o que iria fazer? (ADRIELE).

Nos meus primeiros dias de aula como professora, fiquei bastante ansiosa, devido ao medo de não agradar aos educandos, de não conseguir explicar bem os conteúdos, a insegurança se os educandos iriam participar das aulas, se iriam aprender, se eu conseguiria planejar meus semanários de acordo com plano de ensino, como faria para elaborar as atividades e etc. (WILMARA).

Os sentimentos narrados pela professora Giovana são ainda mais intensos. Ela se recorda da sua primeira aula, ainda como futura professora, e do trauma sofrido por causa da postura da professora que a acompanhava, a qual lhe deveria oferecer apoio neste episódio, mas, conforme mostra o relato abaixo, não foi exatamente o que aconteceu:

Tenho esse dia bem vívido em minha memória, pois passei o final de semana todo preparando as atividades, os cartazes, escrevendo o Plano de Aula nas folhas de sulfites grudadas uma abaixo da outra. O tema da minha primeira aula de regência era introdução ao verbo e eu teria que dar uma aula de cinquenta minutos para uma turma com trinta crianças entre oito e nove anos de uma escola municipal [...]. Eu estava insegura e muito ansiosa; eu tinha 17 anos, não tinha escolhido o tema da minha regência – foi a professora da sala que me propôs – eu não tinha clareza dos meus objetivos e a sala era numerosa e inquieta. Quantos medos! Eles todos se concretizaram em forma de pesadelo quando assumi a frente dessa sala. Minha professora do CEFAM sentada ao fundo me avaliando, a professora responsável pela

sala me assistindo e as trinta crianças cheias de energia falando junto comigo. Mas o ápice do fracasso da minha aula se deu quando propus para sentarem em grupos e, junto com os barulhos das carteiras e cadeiras se arrastando, perdi totalmente o domínio do que eu estava fazendo. A professora da sala tomou o controle da baderna aos gritos, a minha professora do CEFAM jogou o meu plano de aula sobre a mesa e me disse: “Sua aula me deu dor de cabeça!” e saiu. Eu peguei minhas coisas, descolei os cartazes da lousa e fui para casa, andando e chorando. Repeti mil vezes para mim mesma e para minha mãe, que me acolheu quando entrei em casa aos prantos: “Não quero ser professora!” (GIOVANA).

Esses relatos, principalmente o da professora Giovana, reforçam a ideia de que as primeiras experiências de atuação profissional, mesmo ainda sob supervisão de outras profissionais mais experientes, podem resultar em sentimentos de fracasso, impotência e incapacidade. É preciso preparo e capacitação para lidar com os iniciantes, pois esse tipo de experiência frustrada, juntamente com outros fatores, pode marcar o futuro docente e conduzir, até mesmo, à desistência da carreira (LEONE; LEITE, 2011). Essa perspectiva é compartilhada por Veenman (1984), ao apontar que tais vivências podem gerar uma desilusão tão grande que será capaz de fazer com que o professor iniciante desista da carreira cedo.

É necessário considerar que os sentimentos – e, neste contexto, os sentimentos vividos no início da carreira docente – podem marcar as trajetórias formativas. As experiências emocionais devem ser levadas em conta no âmbito da formação docente, uma vez que elas acompanham o professor ao longo da sua trajetória formativa, influenciando suas escolhas (MASSETTO, 2018).

Deste modo, os sentimentos marcantes no início da carreira revelam momentos de tensões e também as lacunas da formação inicial, de modo que o iniciante precisa lidar com desafios e com suas emoções diariamente na sala de aula, encarando os sentimentos vividos, superando-os e aprendendo a ser professor. Tais sentimentos podem ser intensos e incisivos no desenvolvimento profissional do professor que vive e sente. Dessa forma, as superações e os sucessos auxiliam no processo de se autoafirmar profissionalmente, e as frustrações e os fracassos podem desencadear o abandono da profissão.

3.2 Dificuldades do início da docência

Tancredi (2009, p. 45) afirma que os iniciantes, muitas vezes, encaram contextos precários e destaca dúvidas e dificuldades referentes à “[...] gestão da classe, tanto em termos de acompanhamento da aprendizagem e no envolvimento dos alunos nos diferentes componentes curriculares como em termos de organização e controle do ambiente físico e

social.” A autora ainda destaca que estes professores assumem “[...] as classes consideradas mais *fracas*, mais difíceis, mais indisciplinadas, os alunos de reforço.” (TANCREDI, 2009, p. 45, grifo da autora).

São diversas as dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos enfrentadas pelos professores iniciantes. Intensificando ainda mais essas dificuldades, evidencia-se que a cultura de organização de classes e aulas não considera as demandas dos professores em inserção na carreira. Nono (2011) aponta que os professores iniciantes costumam receber as piores salas, o que acaba por promover grandes dificuldades e desgastes físicos e mentais. As narrativas a seguir evidenciam estes aspectos:

Meu início na docência não foi nada fácil [...] O ambiente escolar era hostil, peguei a sala considerada a pior da escola, uma terceira série, eu não sabia nem ensinar os conteúdos daquela série e muito menos alfabetizar ao mesmo tempo, lidar com as diferentes dificuldades e ritmos dentro de uma mesma sala de aula. (ANA).

O início da carreira no ensino público não foi nada fácil. A escola em que consegui uma sala era muito distante de casa, e eu não tinha carro. Tinha que ir ao trabalho de ônibus. A escola ficava na periferia da cidade, e as crianças tinham muita defasagem de idade/série. Naquele tempo, ainda havia retenção por série. As salas eram numerosas. (ADRIELE).

Outras dificuldades identificadas nos relatos possuem relação direta com planejamento e sua execução, métodos de aprendizagem, gestão da sala de aula, indisciplina dos alunos e questões burocráticas:

Não bastasse minha falta de experiência e segurança, ainda enfrentava outros problemas [...]: a indisciplina dos alunos; dificuldade para organizar e distribuir os conteúdos; administração do tempo da aula; preencher os documentos exigidos pela coordenação e direção. Eu nem sabia como preencher o diário de classe. (ADRIELE).

[...] passei por muitos momentos de dúvidas, conflitos para decidir qual método utilizar para alfabetizar, o que era certo ou não, se realmente eu estava ensinando meus alunos [...] (MIRIELI).

Assim como revelam as narrativas dessas professoras, o controle da sala de aula, a desordem, a dificuldade em envolver o aluno na aula e a disciplina são problemas percebidos pelos professores iniciantes (VEENMAN, 1984).

No que se refere às dúvidas burocráticas, como preencher documentos, Tancredi (2009) atribui essa responsabilidade às escolas e aos sistemas de ensino que idealmente deveriam oferecer orientação adequada aos iniciantes para realizarem essas atividades.

3.3 Apoios recebidos na fase inicial da carreira

As memórias narradas pelas professoras mentoras revelaram que elas, apesar das dificuldades, receberam diferentes tipos de apoio. Foram citados apoios recebidos por parte dos pares mais experientes, da coordenação pedagógica, da direção escolar e até mesmo da família.

Mariano (2016) aponta que, em muitos casos, os professores iniciantes não recebem apoio dos professores experientes da escola e que estes se mostram desconfiados, com medo dos novos professores tomarem o seu lugar ou suas aulas. No entanto, as narrativas de Wilmara, Ana e Vivian evidenciaram não ter sido este o caso:

[...] tive a sorte de iniciar a docência em uma escola na qual o quadro de professores era bem colaborativo e trocava experiências e [...] pude contar com o apoio da coordenadora pedagógica. [...] Acredito que tive bastante sorte com relação ao meu início da docência, pois fui acolhida por uma escola e profissionais que foram fundamentais para a continuação da minha formação docente e que com toda certeza foram de suma importância para a prática docente que desempenho hoje. (WILMARA).

[...] tive uma colega/amiga lá na escola que me ajudou muito, inclusive me defendia na minha ausência quando eu era criticada pelas professoras mais experientes que não haviam passado no concurso e não aceitavam muito bem a minha presença, como se eu tivesse roubando o lugar delas. [...] tive professoras muito queridas e acolhedoras que me ensinaram muito, sou infinitamente grata a elas, tenho contato, amizade e admiração até hoje. (ANA).

[...] Com alguns profissionais aprendi muito sobre o ser humano e sobre como ser humana, mas sei que ainda há muito a aprender. (VIVIAN).

Em seu relato, Wilmara enfatiza a importância do papel da coordenadora em seu início de carreira:

Nessa escola tive bastante apoio [...] A função da coordenadora era acompanhar uma vez na semana a sua aula dando dicas, elaborando atividades ou mesmo aplicando alguma atividade sugerida. Uma vez na semana tinha atendimento com a coordenadora pedagógica para o acompanhamento do semanário, para orientações dos documentos, preenchimento de papeletas, ata de conselho, diário de campo, preenchimentos das fichas de acompanhamento dos educandos e elaboração de relatórios para encaminhamento dos educandos a outros profissionais. A coordenadora também preparava formações que aconteciam durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). [...] A coordenadora também auxiliou bastante no diálogo e nas trocas, também ajudou passando atividades e auxiliando em sala de aula. Esses dois primeiros anos foram muito importantes para a continuação da minha formação. (WILMARA).

A professora Adrieli destacou o apoio recebido por colegas e pela família e atribui a eles a sua permanência na carreira:

Pensei várias vezes em desistir, mas minha mãe, como sempre, me apoiava e dizia: “Calma filha, é assim mesmo. Com o tempo você vai pegando o jeito.” Também pude contar com a ajuda de algumas colegas de trabalho, que já tinham um pouco mais de experiência e me ajudaram muito. Desde a preencher o diário e outros documentos, até com sugestão de atividades e sequências didáticas de alguns conteúdos. Vi algumas colegas iniciantes desistirem pelo caminho e acredito que o apoio da minha família e das colegas foi decisivo para minha permanência na carreira docente. (ADRIELE).

As experiências relatadas demonstraram que os apoios recebidos diminuíram o sentimento de solidão comumente característico desta fase da carreira. Lima *et al.* (2007, p. 150) destacam a importância do apoio dos pares e do suporte institucional, denominando-os de “[...] redes de ajuda [...]”, essenciais para a minimização das dificuldades e para a permanência na carreira docente.

Vale destacar que a busca por apoios não deve ser somente responsabilidade e esforço do professor iniciante, idealmente os sistemas de ensino e as políticas públicas deveriam, de forma mais efetiva, considerar o início da carreira como uma importante fase que exige atenção e um olhar cuidadoso.

13

3.4 Expectativas e motivações sobre a mentoria para professores iniciantes

Ao aceitarem participar do Programa Híbrido de Mentoria, as professoras assumiram o interesse na construção de uma nova identidade profissional enquanto formadoras de professores atuando como mentoras de professores iniciantes. Os processos envolvidos na construção dessa nova identidade exigem outras aprendizagens, que também são acompanhadas por dúvidas e desafios.

Flores (2015) afirma que identidade profissional é algo construído ao longo do tempo. As crenças, as experiências, as perspectivas, as práticas docentes são elementos que influenciam e determinam a identidade profissional. As professoras investigadas, ao se depararem com a nova função, a de mentora, podem iniciar um processo de mudança e/ou de ampliação de identidade profissional docente.

Ao revelarem as suas expectativas, suas percepções quanto à função de mentoria e suas motivações para essa nova identidade, ganhou relevo nas narrativas o desejo de aprender coisas novas, oportunidade de trocar experiências (com outras professoras experientes,

iniciantes, pesquisadoras e tutoras) e contribuir com o desenvolvimento profissional de professores iniciantes:

Minha principal motivação é a oportunidade de trocar experiências com outras professoras experientes e iniciantes, além das professoras da universidade, pois acredito que a interação de diferentes grupos é um espaço rico para a construção de saberes e conhecimentos. (ADRIELE).

Serão oportunidades para sairmos da nossa zona de conforto, escrever e sistematizar sobre nossas concepções de educação e poder trocar com nossos pares. Minha principal motivação é trocar aprendizado e pertencer a um grupo de estudo no campo de formação de professores. (GIOVANA).

Minha expectativa é a de que possamos discutir o cotidiano das escolas em sua realidade e que possamos refletir maneiras e formas de contribuir para que os profissionais diante de situações adversas possam ter um apoio de profissionais que já vivenciaram situações semelhantes somando conhecimento. (ELEN).

Espero que minha experiência possa colaborar para a construção da carreira docente das professoras iniciantes e que eu também possa aprender mais com essa troca. (ADRIELE).

Minha motivação para participar do programa é a busca, acho importante aproveitarmos espaços/oportunidades de desenvolvimento profissional [...]. O desafio é grande, mas acredito neste caminho, aprendi e continuo aprendendo a ser professora contando sempre, entre outros fatores, com o apoio e experiência de colegas que participaram e ainda participam da minha trajetória profissional. (ANA). Minha principal motivação para participar do curso é a oportunidade de construir conhecimento de maneira colaborativa, com diferentes grupos que vivenciam diariamente diferentes segmentos de ensino. (VIVIAN).

Os professores, de modo geral, encontram a satisfação esperada em ensinar e perceber que seus alunos aprendem (MARCELO; VAILLANT, 2009). No caso da mentoria, a satisfação está no desejo de ensinar e favorecer aprendizagens sobre a docência, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional do professor iniciante.

Nos comentários de Elen, Adrielle e Ana, são abordadas, ainda que de modo não muito detalhado, suas experiências de aprendizagens com outros professores. Destacam-se os aspectos relacionados ao auxílio dirigido às iniciantes, que é descrito como trocas, interações (Adrielle, Giovana) e colaboração (Vivian), em que todas podem aprender umas com as outras, numa perspectiva em que apresentar mais experiência não seria a única fonte de novas aprendizagens no contexto da mentoria. Outros aspectos salientados são a possibilidade de discutir o cotidiano escolar, refletir e apoiar as iniciantes (Elen), sair da zona de conforto e sistematizar concepções (Adrielle), além de participar de "[...] grupo de estudo no campo de formação de professores." (Giovana).

A narrativa da professora Adrielle nos chama a atenção pelo fato de esta já ter participado de versão anterior do Programa Híbrido de Mentoria, mas como professora iniciante. Nesta oportunidade, ela se vê “do outro lado”, no papel de mentora:

Considero que os professores iniciantes deste programa terão em nós, mentoras, o seu porto seguro, como a minha mentora foi para mim em 2005. [...] As minhas expectativas giram em torno de agora poder atuar "do outro lado", agora eu sou a mentora que ajudará um professor iniciante nas suas angústias do dia a dia, dúvidas de conteúdo, manejo de sala de aula, pais de alunos, professor e equipe gestora. Penso que as atividades serão em torno das dificuldades que esses professores iniciantes enfrentam ao se deparar com uma sala de aula sob sua regência, as mesmas incertezas que tive quando iniciei na carreira e que a minha mentora tanto me ajudou a "enfrentar a sala de aula". A via dupla mentora-professora iniciante é uma parceria em que surgem aprendizagens dos dois lados. Estou muito feliz em fazer parte desta oportunidade e poder compartilhar os conhecimentos adquiridos em quase quinze anos de sala de aula, com os professores que estão começando e também com as minhas colegas mentoras. (ADRIELE).

Observa-se que a participação prévia em outra oferta de um Programa Híbrido de Mentoria dirigido para professores iniciantes oferece elementos bastante precisos sobre os processos vividos e seus impactos e expectativas, como é o caso da Adrielle, por exemplo. Ao usar a metáfora de que as mentoras serão um "porto seguro", ela deixa transparecer sua percepção e como concebe o tipo de apoio ministrado por sua mentora, aborda temas que poderão ser tratados e demonstra empatia com as demandas de professores iniciantes, pois as qualifica como as mesmas que vivenciou. A professora também destaca que o processo de mentoria é de mão dupla entre iniciantes e mentoras e de mentoras entre si, o que possibilita aprendizagens mútuas.

Ainda ao narrarem as expectativas sobre a mentoria, as professoras Elen, Mirieli e Vivian mencionam características do seu início de carreira, dialogando assim com os dados presentes nos memoriais e reforçando a importância dos apoios nessa fase da carreira.

Tive apoio de profissionais mais experientes do que eu em todas as épocas, inclusive dos mais jovens, e isso faz com que nos tornemos um pouco mais seguros em nossa atuação. (ELEN).

Já fui uma professora iniciante, e mesmo com uma pequena experiência, ainda nos deparamos com situações complicadas na escola em que não sabemos como resolvê-las. Por isso, se eu tivesse com quem compartilhar minhas dificuldades e angústias quando comecei a trabalhar, minha trajetória poderia ter sido mais tranquila e mais segura. (MIRIELE).

Penso que este programa de mentoria será um diferencial na vida dos professores iniciantes. Talvez a trajetória de muitos outros professores teria sido diferente se tivessem tido algo que os respaldasse no início da docência. Certamente, a minha trajetória seria diferente se eu tivesse recebido uma atenção diferenciada no início da docência. Principalmente porque o ambiente escolar, muitas vezes, se torna carregado de reclamações e pessoas insatisfeitas, o que pode, infelizmente, acabar com o sonho de qualquer professor no início da carreira. (VIVIAN).

Essa relação da trajetória individual com o papel da mentora revela que as professoras compreendem a função do apoio no início da carreira docente e das tarefas que irão desempenhar ao assumir o papel de mentoras.

A identidade profissional está relacionada ao modo como o sujeito se vê enquanto professor/formador e como deseja ser (FLORES, 2015). As professoras Giovana e Wilmara destacam como projetam o trabalho no papel de mentoras de professores iniciantes e como poderão oferecer os apoios necessários:

Entendi que, em conjunto com os mentores e a partir das necessidades dos professores iniciantes, é que planejaremos os assuntos, as temáticas, as discussões. Nesse sentido, as atividades virtuais e presenciais propostas terão como prioridade ouvir esses professores, para daí nortear as reflexões sobre suas práticas e assim indicar outros caminhos possíveis. (GIOVANA).

Acredito que devemos elencar as demandas do professor iniciante, quais dificuldades estão encontrando ou que acham importante rever. Atividades que envolvam explicações sobre os documentos da escola (plano de aula, portfólios, diário de classe, fichas de acompanhamento, relatórios dos educandos, ata de conselho...), como também formas de avaliação, análise de produções de texto, critérios de avaliação, campo semântico, níveis de hipótese de escrita, planejamento da rotina semanal etc. (WILMARA).

Flores (2015) ainda destaca que a identidade profissional está em constante mudança e que sofre alterações; passa por conflitos tanto na transição de aluno para futuro professor, de futuro professor para professor iniciante, e de iniciante para professor mais experiente. No contexto da mentoria, podemos identificar essas alterações no processo de ser professor experiente para atuar como professor mentor.

Murray e Male (2005) apontam, em seus estudos, que professores de escola encaram desafios ao se tornarem *professores de professores*, isto é, formadores, e que nesta transição sofrem adaptações significativas em suas identidades prévias e desenvolvem novos conhecimentos e habilidades. Afirmam, ainda, que essa transição implica a criação de uma nova identidade profissional e que essa passagem de professor de escola para professor de professores caracteriza um novo processo de indução, o qual possui características, desafios, sentimentos e dificuldades próprias, demandando, portanto, tempo e formação para a construção da nova identidade profissional.

Entendemos que os achados de Murray e Male (2005) estabelecem semelhanças com o processo de o professor experiente da escola tornar-se mentor de outros professores. Identificamos, assim, um novo e diferente início nas carreiras das professoras experientes deste estudo. Esses aspectos são sintetizados por Giovana: “Estou chegando com os braços abertos para novas aprendizagens! Pensando sobre o programa, esses dias, me questionei se serei útil e se poderei ajudar esses professores iniciantes, deu um friozinho na barriga [...]”

Dessa forma, é unânime que o início da carreira docente é uma fase com necessidades e características próprias. Acreditamos que a construção de uma nova identidade, enquanto

professor experiente, é algo que virá com o tempo, com o trabalho de mentoria e com os aprendizados e desafios diários.

4 CONCLUSÕES

Reconhecemos que permanecer na docência nos primeiros anos é uma tarefa difícil. A docência é uma atividade aprendida e aprimorada ao longo do tempo, que não pode ser compreendida como composta de conhecimentos acabados, que exige aprendizado permanente diante das situações presentes no cotidiano da docência, bem como desenvolvimento de estratégias de enfrentamento de situações desconhecidas e dificuldades. Nos dados analisados, destacou-se o papel relevante de apoios assistemáticos de outros docentes recebidos pelas professoras experientes ao retomarem suas trajetórias profissionais e, em particular, o início da carreira docente. São apresentadas características que reforçam como a complexidade da escola impacta na percepção de professores iniciantes e até na sua permanência ou não na carreira.

Neste trabalho, as narrativas se mostraram como uma estratégia que revelou aspectos importantes sobre o início da carreira das professoras mentoras, proporcionando-lhes reflexões e confirmando o que afirma a literatura sobre as características dessa fase profissional.

É importante destacar que as memórias do início da carreira dessas professoras têm papel fundamental nesta constituição da identidade de mentora, uma vez que influenciarão a aprendizagem da mentoria, a projeção que fazem da sua atuação e as suas ações frente às dificuldades dos professores iniciantes, que provavelmente terão características próximas ou em comum com suas trajetórias.

Com este estudo, buscamos compreender como as trajetórias formativas, com destaque para os primeiros tempos de atuação, estavam relacionadas pelas futuras mentoras com a sua nova atividade junto às iniciantes que iriam acompanhar, considerando a complexidade natural da escola. Acreditamos que compreender as trajetórias formativas, em especial o início da carreira, é essencial neste processo de tornar-se mentora e de compreender a importância do apoio nessa fase.

Vale ressaltar que as professoras participantes deste estudo, ao superarem as dificuldades e os desafios relatados sobre o início da docência, permaneceram na carreira e agora, como professoras experientes, se dispuseram a participar de um Programa Híbrido

de Mentoria, com o objetivo de auxiliar professores iniciantes no processo de indução. Suas análises sobre as experiências iniciais como professoras, suas motivações e expectativas como formadoras de outros professores sinalizaram as oportunidades de construção de uma nova identidade docente e de ampliação de seus conhecimentos profissionais, tanto com as iniciantes quanto com outras professoras experientes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

COLE, Ardra. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, n. 30, v. 3, p. 473-495, 1993.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades, **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015.

GOMES, R. A análise de dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; OTÁVIO, C. N.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação**: registro de um percurso. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf. Acesso em: 1 de fev. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 236-259, jul./dez. 2011.

LIMA, E. F. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**: cómo se aprende a enseñar? Madri: Narcea S.A. de Ediciones, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Barcelona: PREAL, 2011.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. p.17-26.

MARTINS, R. M; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-22, 2018.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagem de mentores no programa de formação online de mentores**. 2018. 356f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MURRAY, J. Towards the re-articulation of the work of teacher educators in higher education institutions in England. **European Journal of Teacher Education**, v. 31, n.1, p. 17-34, feb. 2008.

MURRAY, J., MALE, T. Becoming a teacher educator: evidence from the field. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 2, p. 125-142, feb. 2005.

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

REALI, A. M. R.; 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.

REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria *on-line*: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas, **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2014.

REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria *on-line*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008.

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

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

Recebido em: 13 fev. 2023.

Aceito em: 16 mar. 2023.