

## Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria

### Beginning teachers and incoming teachers: educational needs of applicants to a hybrid mentoring program

Renata Portela Rinaldi<sup>1</sup>  
Unesp, Presidente Prudente  
renata.rinaldi@unesp.br

Janailza Moura de Sousa Barros<sup>2</sup>  
UFSCar, São Carlos  
janailzabarros92@gmail.com

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali<sup>3</sup>  
UFSCar, São Carlos  
alinereali@ufscar.br

Ana Paula Gestoso de Souza<sup>4</sup>  
UFSCar, São Carlos  
anapaula@ufscar.br

**Resumo:** O artigo analisa resultados de uma pesquisa-intervenção que estuda as contribuições e os limites de um Programa Híbrido de Mentoria (PHM) para o desenvolvimento profissional de professores experientes, e de professores iniciantes e ingressantes. Elegem-se como foco de análise as demandas formativas dos 199 professores iniciantes e ingressantes que se inscreveram no PHM entre 2018-2020.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

<sup>4</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

Considera-se iniciante o docente com até 05 anos de atuação em sala de aula, e professor experiente aquele com mais de 10 anos de carreira e reconhecido em seu contexto escolar pelo êxito em suas práticas docentes. Tem como aportes teóricos: Cruz *et al.* (2020), Garcia (1999), Reali *et al.* (2008, 2010) e Vaughan *et al.* (2013). Os achados revelaram que as demandas formativas se aproximam, com forte ênfase na sala de aula, às práticas pedagógicas e à troca de experiências. Porém, para os iniciantes estão mais diretamente - atrelados ao contexto da sala de aula, ao aprender como ensinar, ao saber relacionar teoria e prática, ao conteúdo específico, enquanto para os ingressantes estão direcionados ao aprimoramento profissional, aos aspectos mais avançados da carreira, que não dizem respeito apenas à sala de aula.

**Palavras-chave:** Programa de indução; Início de carreira; Educação básica.

**Abstract:** The article analyzes results of an intervention research that studies contributions and limits of a Hybrid Mentoring Program (HMP) for the professional development of experienced teachers and beginning teachers. The analysis focuses on educational needs of the 199 teachers who were applicants to HMP between 2018 and 2020. Theoretical contributions: Reali *et al.* (2008; 2010), Cruz *et al.* (2020), Garcia (1999) and Vaughan *et al.* (2013). The results revealed that the educational demands of beginning teachers and incoming teachers are approaching, with strong emphasis in the classroom, pedagogical practices and the exchange of experiences, however, for beginning teachers they are more directly related to the context of the classroom as: specific content, learning how to teach; knowing how to relate theory and practice; on the other hand, the demands of incoming teachers are directed to professional improvement, to the most advanced aspects of the career, which are not only related to the context of the classroom.

**Keywords:** Induction Program; Early career; Basic Education

## Introdução

Com o foco no debate sobre o início da carreira, inserido no campo da formação de professores, o presente texto, de caráter exploratório analítico, tem como objetivo apontar as demandas formativas de professores iniciantes e professores ingressantes que se inscreveram no Programa Híbrido de Mentoria<sup>5</sup> (PHM) no período compreendido entre os anos de 2018 a 2020.

Entendemos que há uma produção consolidada sobre o professor iniciante e optamos por trabalhar com a compreensão proposta por Cruz *et al.* (2020) sobre **professor iniciante** e **professor ingressante**.

[...] professores iniciantes e professores principiantes são compreendidos como sinônimos, entendendo que eles **se referem àqueles que iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudante**. Trata-se, portanto, daqueles professores que **se encontram recém-**

---

<sup>5</sup> O projeto teve apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), Proc. 2016/25412-8. A iniciativa foi iniciada em agosto de 2017 com a seleção dos mentores e a sua formação inicial e foi finalizado em janeiro de 2021.

**licenciados e certificados profissionalmente.** São professores iniciantes ou principiantes aqueles que **se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores.** (CRUZ *et al.*, 2020, p. 4, grifos nossos).

Para as autoras,

[...] professor ingressante [vai] designar **àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos**, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto Superior. Nesse sentido, professores ingressantes, **apesar de se encontrarem em situação de inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência**, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes. (CRUZ *et al.*, 2020, p. 5, grifos nossos)

Diante do exposto, o PHM foi uma iniciativa idealizada e desenvolvida de maneira colaborativa por um grupo de pesquisadores e professores experientes de um cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo que atuavam nas seguintes etapas e modalidade da educação básica<sup>6</sup>: Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi um programa de indução à docência, que visou acompanhar e auxiliar os professores iniciantes durante os primeiros anos de atuação profissional. A esse processo, no qual um professor experiente (Mentor) auxilia e acompanha professores iniciantes (PIs) no seu percurso de desenvolvimento profissional, dá-se o nome de Mentoria (REALI *et al.*, 2008, 2010). Considera-se iniciante o docente com até 05 anos de atuação em sala de aula, e professor experiente aquele com mais de 10 anos de carreira e reconhecido em seu contexto escolar pelo êxito em suas práticas docentes.

O foco do PHM eram os docentes iniciantes, uma vez que há uma ausência de iniciativas e programas voltados para acompanhar e apoiar esse público (PIs) em seus primeiros anos de atividade profissional, um período marcado, ao mesmo tempo por grandes desafios, mas também permeado por aprendizagens intensas em contextos muitas vezes desconhecidos pelos iniciantes. Além disso, é uma fase da carreira caracterizada por inseguranças, medos, dúvidas, tensões, angústias e dificuldades que, se os professores não tiverem o devido apoio e suporte, o otimismo inicial pode ser convertido em desânimo e levar ao abandono da carreira docente (LIMA, 2006; PAPI; MARTINS, 2010).

Os professores experientes tiveram papel bastante relevante no contexto do programa, pois além de planejar as atividades a serem desenvolvidas com os PIs (com base nas suas demandas formativas apresentadas por eles), acompanhavam-nos e auxiliavam-nos nos vários desafios, dificuldades, medos, inseguranças enfrentados no cotidiano da sala de aula e da escola. Entendia-se que, devido ao repertório de conhecimentos mais diferenciados, maior experiência e conhecimentos de diferentes naturezas, os professores experientes estariam aptos a apoiar os PIs a lidar com as demandas do ensino (REALI *et al.*, 2008).

---

<sup>6</sup> A opção por essas etapas e modalidade de Ensino ocorreu pelo foco investigativo do grupo de pesquisa.

Contudo, o processo de mentoria proposto no PHM era, propriamente, complexo, pois, também, havia a necessidade de compreender as diferentes implicações do caráter híbrido, entendido como a articulação de atividades virtuais e presenciais (VAUGHAN, 2010).

Nessa perspectiva, elegeram-se como foco de análise as demandas formativas dos 1016 profissionais da educação que tiveram interesse em participar do PHM e realizaram sua inscrição. A coleta de dados<sup>7</sup> ocorreu por meio do LimeSurvey, no período entre 2018 a 2020. Após analisar o banco de dados e eliminar os questionários com preenchimento incompleto, os casos duplicados e aqueles que não atendiam aos critérios de participação do PHM por não ser professor iniciante ou ingressante, a amostra da pesquisa foi constituída por 199 professores(as) das redes públicas (municipal e estadual) e privadas da Educação Básica que concluíram o preenchimento do questionário e a inscrição no PHM. A análise dos dados, orientada pelos procedimentos da análise de conteúdo, pautou-se nas categorias de **professor iniciante** e **professor ingressante**, propostas por Cruz *et al.* (2020). A análise dessas demandas formativas parte das motivações e das expectativas dos inscritos. Nesse percurso, de modo complementar, foram identificados e analisados os dados sobre o perfil dos inscritos.

A partir dos dados coletados, a apresentação do texto está organizada em três seções, a primeira trata dos elementos teóricos e conceituais, a segunda apresenta os resultados da pesquisa e, por fim, na terceira, as considerações finais.

## **Iniciação à docência: algumas considerações**

No profícuo debate sobre o início da docência, a expressão professor iniciante, complementar ao exposto por Cruz *et al.* (2020), pode ser utilizada também para destacar o docente que possui até cinco anos de experiência em sala de aula (GARCIA, 1999), porém, esse período de carreira não é consenso entre os pesquisadores (HUBERMAN, 2013; TARDIF; LESSARD, 2005).

O início da docência é conhecido como período de indução ou de iniciação profissional. É assim denominado por marcar a entrada no contexto profissional (a escola), após a conclusão da formação inicial, ou seja, o período em que se faz a passagem de estudante a professor. De acordo com Príncipe e André (2019, p. 63), esse início da carreira “[...] configura-se como uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional”, compreendido como processo complexo, multidimensional e simultaneamente singular, que ocorre ao longo das trajetórias individuais e requerem apoio, condições adequadas do contexto de atuação e engajamento pessoal dos professores.

Muitos autores consideram o início da carreira docente como crucial, pois, dependendo da forma como for desenvolvido, pode marcar toda a trajetória profissional e até acarretar na desistência (ou não) da profissão. Apesar de não haver um consenso quanto ao tempo de duração desse início, há certa concordância de que o primeiro ano tende a ser o mais difícil e desafiador. Para muitos autores, esses anos iniciais de atuação docente têm singularidades que delineiam a condição de ser professor iniciante (CRUZ *et al.*, 2020; HUBERMAN, 2013; MARCELO; VAILLANT, 2009; VAILLANT, 2003).

Os primeiros anos de docência caracterizam-se por uma série de dificuldades, desafios e aprendizagens, tais como aqueles relacionados à gestão da classe, ao processo de ensino e aprendizagem, à

---

<sup>7</sup> A investigação atendeu aos procedimentos éticos da pesquisa com seres humanos e teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob registro CAAE: 68145717.8.0000.5504

organização e controle do ambiente físico e social, enfim às incertezas e às dúvidas que permeiam seu cotidiano de trabalho (CRUZ *et al.*, 2020; TANCREDI, 2009).

Além disso, as condições de trabalho podem interferir de modo tanto facilitador quanto limitador no processo de inserção profissional docente. Em uma pesquisa com 60 docentes iniciantes, Príncipe e André (2019) observaram as várias situações que podem influenciar o trabalho docente nos primeiros anos de atuação profissional, a saber: i) escolas de difícil acesso (para onde esses iniciantes são direcionados); ii) atribuição de classes (uma grande rotatividade no momento de lotação desses iniciantes; além disso, a atuação em mais de uma turma e níveis de ensino diferentes); iii) tempo de permanência na escola (os docentes iniciantes permaneciam/estavam há pouco tempo na escola, o que dificultava a criação e estabelecimento de vínculos com os demais profissionais da instituição escolar); iv) quantidade de escolas (os docentes iniciantes eram lotados em mais de uma escola); v) jornada de trabalho (professores trabalhavam em mais de um turno).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de discutir essa fase da carreira e pensar em ações para torná-la mais amena e menos traumática. Sobre isso, Papi e Martins (2010, p. 43, grifos nossos) afirmam:

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no **local de trabalho**, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros **colegas**, bem como da **formação que vivenciam** e do **apoio que recebem** nessa etapa de desenvolvimento profissional.

Na mesma direção, Nóvoa (2019) afirma que os professores iniciantes devem receber apoio, para que o desenvolvimento profissional deles aconteça da melhor forma possível. Para tanto, faz-se necessária a contribuição/articulação de três instâncias fundamentais, que o autor chama de vértices: i. as instituições universitárias de formação de professores; ii. as políticas educacionais; e iii. os professores de educação básica. A articulação sólida entre esses três elementos pode contribuir para um desenvolvimento profissional docente mais qualificado, sem maiores dificuldades, ainda no início da carreira.

Nóvoa (2019, p. 201-202) argumenta que cumpre construir espaços propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional.

A minha reflexão tem, implícita, uma crítica aos ambientes existentes - na universidade, na pesquisa e na escola - que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, nem na sua primeira fase (a formação inicial), nem na sua fase intermediária (a indução profissional), nem mais tarde no exercício profissional nas escolas (o trabalho docente).

Para que tais desafios sejam superados, é preciso criar um terceiro espaço institucional, onde se articulem a universidade e a escola; um terceiro gênero de conhecimento, que leve em consideração os saberes docentes e se estruture uma formação profissional sólida; e haver uma terceira presença coletiva (os colegas professores).

O PHM, cenário desta pesquisa, tem as características pontuadas por Nóvoa (2019) e, por essa razão, parece-nos primordial apresentar algumas considerações acerca dos programas de indução à docência, para melhor compreendê-lo.

## **Programas de indução à docência: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes**

Muito embora os programas de indução à docência sejam espaços formativos, de grande relevância para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que realizam suas atividades com base no contexto de atuação dos professores iniciantes, no Brasil, são poucas as iniciativas voltadas ao acompanhamento desses profissionais (REALI *et al.* 2008, 2010 TANCREDI, 2009). De acordo com Wong (2020, p. 3), “Indução é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos e se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade”.

Ferreira e Reali (2005, p. 2) destacam que:

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. Têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais.

Os estudos de Marcelo e Vaillant (2017) apontam o panorama das políticas e dos programas de indução à docência que existem na América Latina, com destaque para o Chile, o México, o Peru e a República Dominicana e o cenário brasileiro. Os autores alertam que o Chile é o único país latino-americano que toma como prioridade em sua agenda política o processo de acompanhamento ao docente iniciante. Nesse país, há um sistema de indução nacional e uma lei específica para o desenvolvimento do programa. O mentor acompanha o professor iniciante desde a entrada dele na profissão até mais ou menos doze meses de atuação.

Na República do Peru, os programas de indução têm duração de seis meses e podem se estender até por dois anos. Na República Dominicana, essa preocupação com o início da docência surgiu apenas a partir da promulgação do Pacto Nacional para uma Reforma Educativa (2014-2030) que estabeleceu em, um de seus artigos, a relevância de serem pensados e desenvolvidos programas que auxiliassem e acompanhassem os docentes principiantes no ingresso aos sistemas de ensino. No contexto brasileiro, há uma tímida presença de iniciativas de acompanhamento docente, e aquelas que existem são apenas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Santa Catarina (SILVA, 2020).

No estado de São Paulo, especificamente no contexto da UFSCar, foram desenvolvidas três iniciativas de indução à docência, que foram: Programa de Mentoria (PM), desenvolvido entre os anos de

2003 a 2007, o Programa de Formação *online* de Mentores (PFOM) entre os anos de 2014 a 2016, e o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) entre os anos de 2017 a 2021. Sendo este último o *locus* de realização desta pesquisa. Cabe salientar que o

[...] conceito de indução não se faz dissociado de questões relacionadas às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores. Isso porque o conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional. (CRUZ *et al.*, 2020, p. 7)

Tendo o exposto, o PHM foi uma iniciativa de caráter híbrido — articulação de atividades virtuais e presenciais —, que buscou aliar as potencialidades das duas modalidades de ensino, pautadas na forte presença docente na mediação da aprendizagem do estudante (GARRISON; VAUGHAN, 2008). O caráter híbrido oportuniza construir relações mais horizontais entre professores da escola e pesquisadores, ao levar em conta os conhecimentos específicos de cada um. Isso resulta em relações mais estreitas entre a formação e a atuação docente, promovendo maior conexão entre os conhecimentos acadêmicos e os práticos, estabelecimento de relações mais horizontais e consequente minimização da desconexão usual entre universidade e escola (ZEICHNER, 2010). Modelo que privilegia, portanto, os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de professoras iniciantes em interação com professoras experientes, as mentoras.

Wong (2020) alerta a relevância de se compreender que mentoria e indução não são sinônimos e, frequentemente, são palavras usadas incorretamente. No caso do PHM, foi um programa de indução idealizado para apoiar de modo sistemático, coerente e abrangente, professores em início de carreira nas seguintes etapas e modalidades da educação básica no Brasil: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O acompanhamento foi desenvolvido por um professor experiente e com reconhecida *expertise* por seus pares, convencionalmente chamado de mentor. Todavia, o papel do mentor no PHM ultrapassa a ajuda ao iniciante para garantir a sobrevivência dele na carreira profissional (WONG, 2020).

Uma característica marcante do programa é que a aprendizagem profissional da docência construída durante o processo de indução não se dá de maneira única. O que isso significa? Não apenas os professores iniciantes constroem novos conhecimentos, novas práticas de ensino, mas há também o aperfeiçoamento docente das professoras experientes, da equipe que compõe e coordena o PHM no contexto da instituição de ensino superior. A interação, a troca de experiências, as vivências, os conhecimentos, oportunizam as aprendizagens mútuas.

Wong (2020) defende que os programas de indução à docência sejam pensados e desenvolvidos de maneira articulada com a prática do PI; que sejam intensos e constantes em suas atividades; que lhes permitam observar as práticas de outros docentes e também sejam observados por estes, a fim de que haja uma formação e um aperfeiçoamento dos aspectos práticos e teóricos, assentados num ambiente colaborativo. Em suma, que aconteça o compartilhamento de ideias, conhecimentos, experiências, com vistas a um crescimento em conjunto.

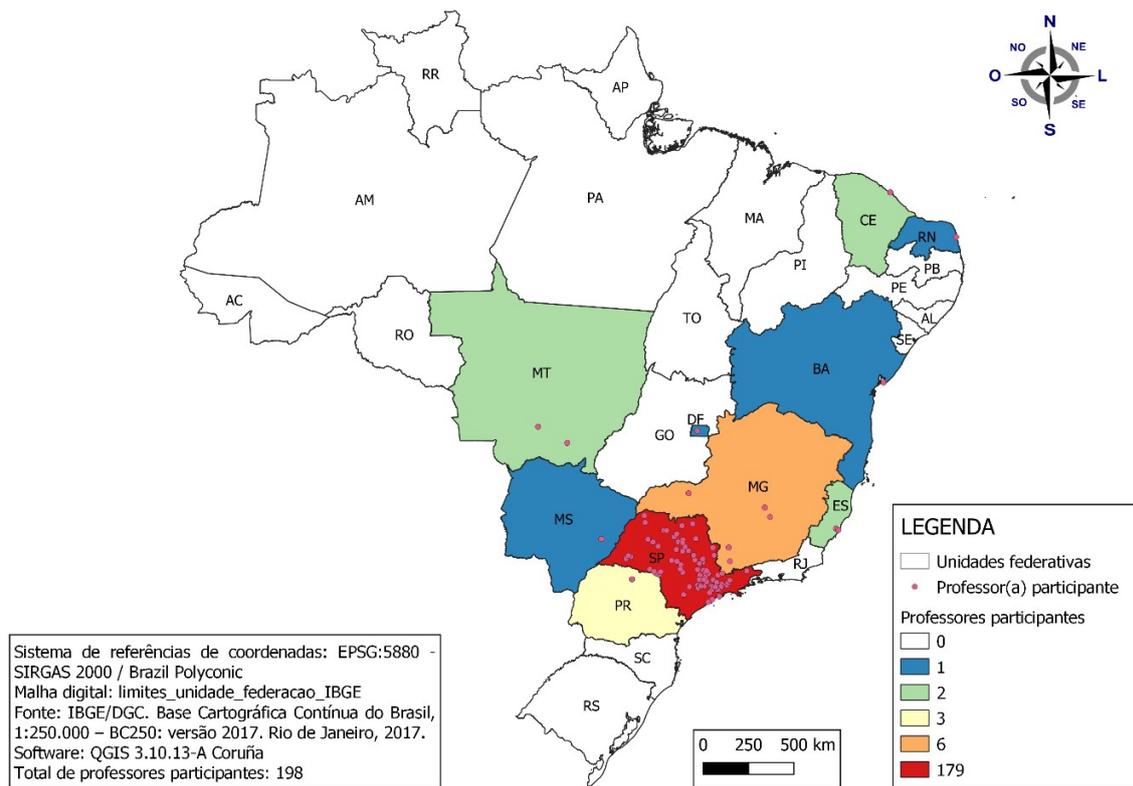
Caracterizado por Nóvoa (2019) como um terceiro espaço, os programas de indução à docência são, de fato, alternativas que podem potencializar o processo de desenvolvimento profissional docente, principalmente de professores em início de carreira. Durante esse processo, torna-se fundamental a presença do professor experiente, pois ele possui um maior repertório de conhecimentos e práticas, que podem auxiliar e ajudar o docente iniciante a refletir e redefinir sua atuação profissional durante os primeiros anos de inserção no contexto profissional, a escola.

## **Apresentação e análise dos resultados**

### **Perfil dos participantes**

O público inscrito no PHM contemplou professores de redes públicas (municipal e estadual) e privada que atuam nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino fundamental – anos iniciais e anos finais). Além da educação regular, a pesquisa contou com docentes em exercício na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contou com respondentes de nove estados da federação e do Distrito Federal, abrangendo quatro regiões do País (Figura 1), a saber: Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul. Esse dado nos possibilitou obter informações acerca da situação de início na carreira nesses contextos.

Figura 1 - Disposição dos inscritos no PHM por região do País e estado



Fonte: Questionário inicial.

A Figura 1 mostra que a maior concentração dos inscritos está na região sudeste, mormente, no estado de São Paulo. Dessa forma, buscou-se identificar quais regiões intermediárias do estado tiveram professores interessados em participar do PHM, tendo em vista que a UFSCar está situada na região central do estado. Verificou-se haver inscritos oriundos de todas as regiões intermediárias (Presidente Prudente, Araçatuba, São José do Rio Preto, Bauru, Ribeirão Preto, Marília, Araraquara, Campinas, São José dos Campos, São Paulo e Sorocaba), com grande concentração na cidade de São Paulo e na região metropolitana.

A análise da vinculação profissional dos professores inscritos no PHM evidenciou que 79% atuam na rede municipal, 14,5% na rede estadual e 6,5% na rede privada. Do total de inscritos, aproximadamente 76% dos professores têm contrato como efetivo e 24% têm contrato temporário.

Especificamente, tomou-se como referência a definição proposta por Cruz *et al.* (2020) de que professor iniciante é aquele, cujo tempo de atuação (incluindo todos os níveis/etapas/modalidades de ensino pelos quais tenha passado) é de até cinco anos de docência em sala de aula, (GARCIA, 1999; REALI *et al.*, 2008), após esse tempo de experiência, os inscritos foram classificados na categoria de ingressante. Um dado que chamou a atenção foi perceber que se inscreveram tanto professores iniciantes quanto ingressantes. Alguns, apesar de iniciantes na docência, por não terem vinculação como professor efetivo, já haviam tido experiências diversas em redes públicas (municipal e estadual) e também privadas por períodos temporais curtos, o que dificultou a adaptação deles à escola e à rede de Ensino. Isso denota a precarização e as condições efetivas do trabalho docente no Brasil.

Quanto ao critério de inclusão, de um total de 199 inscritos, aproximadamente 75% (149) são professores iniciantes e 25% (50) são professores ingressantes. Verifica-se que, de modo geral, o tempo de atuação na docência desses inscritos tem uma ampla variação, abarcando indicações como “sem experiência alguma” até aqueles que indicam 30 anos de experiência no trabalho docente.

Constatou-se que, do total de 149 professores iniciantes inscritos no PHM, 97,3% são do gênero feminino e aproximadamente 2,7% são do gênero masculino, com faixa etária entre 22 a 55 anos (Tabela 1).

**Tabela 1 - Perfil do professor iniciante por gênero e faixa etária**

<b>Faixa etária</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Até 29 anos	39	1	40
De 30 a 39 anos	63	2	65
De 40 a 49 anos	40	1	41
De 50 a 59 anos	3	0	3
60 anos ou mais	0	0	0
<b>Total</b>	145	4	149

Fonte: Questionário inicial

Em relação à cor-raça, desse total de 149 iniciantes, 39 se consideram pardos, 94 brancos e 16 pretos. Os 4 (100%) professores do gênero masculino se consideram brancos. Já os inscritos do gênero feminino, 62% (90) se consideram brancos, 27% (39) pardos e 11% (16) pretos.

Quando se analisou a formação inicial desse grupo de professores, os dados evidenciaram que 139 são licenciados em Pedagogia, 2 em Educação Especial, 2 em Ciências Biológicas, 5 em Letras e 1 em Química. Ao serem questionados sobre ter uma segunda graduação, do total de professores iniciantes inscritos no PHM, 37 (24,8%) responderam que sim. Deste total, tem-se uma realidade que denota um investimento majoritário na formação em outras áreas do conhecimento que não a Educação. No que concerne à formação continuada em curso de pós-graduação, obtiveram-se os seguintes resultados: 67 (44,9%) afirmaram ter investido na formação continuada, dos quais 64 cursou/cursa especialização *lato sensu*; dois concluíram o mestrado e um concluiu o Doutorado. Chama a atenção o fato de a maioria dos inscritos nessa categoria, ou seja, 55,1%, não teve e/ou fez esse tipo de investimento na carreira. Uma vez que a formação não se esgota na formação inicial, cada vez mais a formação continuada tem um papel de muita relevância, como bem pontuam Di Giorgi *et al.* (2011, p. 35):

[...] a formação contínua apresenta-se como aspecto importantíssimo a ser considerado, devendo estar intrinsecamente articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídas durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, em um processo que promova o desenvolvimento profissional do professor.

Quanto aos professores ingressantes, do total de 50 inscritos no PHM, 88% são do gênero feminino e 12% são do gênero masculino, com faixa etária entre 28 a 57 anos (Tabela 2). No tocante à cor-raça, 11 se consideram pardos; 37 brancos; e 2 pretos.

**Tabela 2 - Perfil do professor ingressante por gênero e faixa etária**

<b>Faixa etária</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Até 29 anos	3	0	3
De 30 a 39 anos	21	4	25
De 40 a 49 anos	14	2	16
De 50 a 59 anos	6	0	6
60 anos ou mais	0	0	0
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>6</b>	<b>50</b>

Fonte: Questionário inicial

No que se tange à formação inicial, um total de 36 (72%) afirmaram ser graduados em Pedagogia, 5 (10%) em Letras, 2 (4%) em Educação Física, 1 (2%) em Educação artística, 1 (2%) em Artes visuais, 1 (2%) em Matemática, 1 (2%) em Geografia, 1 (2%) em Licenciatura em Física, 1 (2%) em História e 1 (2%) em Sistemas de informação. Do total de professores ingressantes, 26 (52%) afirmaram ter uma segunda graduação e destes, diferente daquela realidade observada entre os professores iniciantes, identificou-se um investimento majoritário (88,5%) na 2.<sup>a</sup> formação estreitamente vinculada à área da Educação, prioritariamente nas seguintes áreas: Artes, Letras e Pedagogia. No que concerne à formação continuada em curso de pós-graduação, obtiveram-se os seguintes resultados: 42 afirmam ter realizado esse investimento na carreira, dos quais 41 cursou/curso especialização *lato sensu* e 1 que concluiu o mestrado, na área da Educação. Alguns docentes, inclusive, indicaram ter concluído mais de um curso de especialização. Ou seja, o grupo de ingressantes denota ter investido em uma qualificação melhor do que os iniciantes, apostando na formação continuada.

A reflexão sobre essa realidade corrobora o que a literatura tem apontado sobre o professor iniciante, ou seja, o início da carreira é um “[...] processo gradual e lento de se reconhecer como profissional responsável por suas decisões no contexto de trabalho e, de outro, pela falta de confiança em si mesmo no que concerne a sua capacidade de atender as expectativas em torno de sua atuação docente” (CRUZ *et al.*, 2020, p. 6). Ainda, é necessário se adaptar “[...] ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder” adequadamente a suas exigências (GARCIA, 1999, p. 115). Portanto, tudo isso pode levar o iniciante a um período de sobrevivência e à dificuldade de perceber e gerir o tempo de atuação e formação continuada nesse período.

O professor ingressante, por sua vez, apesar de ter experiências e saberes mais consolidados, ao entrar em novos contextos de trabalho, também experimenta sentimento de incerteza e indecisão, todavia, o fato de não estar vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência o diferencia do professor iniciante, já que “o professor iniciante ou principiante é um ingressante, mas nem todo professor ingressante é um iniciante” (CRUZ *et al.*, 2020, p. 6). Contudo, é provável que haja professores que não atendam totalmente aos critérios indicados, por exemplo, professores em início de carreira, ou seja, que vão ensinar pela primeira vez, mas tiveram a sua formação inicial concluída há muitos anos; um professor recém-formado, mas que apresenta uma inserção em diversos contextos de forma temporária e precária não caracterizando um ingresso formal em um sistema de ensino que, presumivelmente possui condições de trabalho mais estáveis e duradouras; professor com vários anos de atuação docente que têm contratos de trabalho, às vezes por longos períodos, mas a sua vinculação com o sistema ensino não caracterizou o ingresso e a estabilidade.

Na trajetória da carreira docente, “há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades”

(ESTEVE, 1999, p.100). O professor, no decorrer dos tempos, vai lidando com uma série de acúmulos de designações que lhes são atribuídas, associadas a um cenário de desvalorização e de desmoralização tanto da sua figura como da escola pública. Portanto, reconhece-se que a trajetória docente é sinuosa, permeada por altos e baixos, por pouco investimento, baixo reconhecimento e valorização. Por outro lado, há pouca atenção às diferentes etapas da carreira docente em processos de formação continuada, lembrando que os anos de atuação em sala de aula não são indicadores de qualificação docente.

## O trabalho docente para iniciantes e ingressantes

O trabalho docente não pode ser compreendido simplesmente como a prática pedagógica em sala de aula. Pressupõe uma totalidade que envolve “[...] condições subjetivas (formação do professor) e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática (participação no planejamento escolar, preparação de aula etc.) até a remuneração do professor” (BASSO, 1998, p. 2). Em vista disso, cumpre refletir acerca das condições de trabalho em que iniciantes e ingressantes estão submetidos na escola ou na rede de ensino.

Para os professores iniciantes, quando questionados sobre a forma de contrato de trabalho, identificou-se que 106 inscritos são efetivos e 43 tinham contratos temporários no momento da inscrição. E, ao indicarem a vinculação profissional, constatou-se-se que 17 professores pertenciam à rede estadual de ensino, 12 atuavam na rede privada e 120 na rede municipal. Ou seja, majoritariamente os professores iniciantes que responderam ao questionário atuavam nas redes municipais de ensino, o que corresponde a 80,5%. Acredita-se que essa realidade pode ser mais bem compreendida, devido ao acelerado e generalizado processo de municipalização do ensino na segunda metade da década de 1990 (ARELARO, 1999; OLIVEIRA, 1999). A atuação profissional quanto à etapa e à modalidade de ensino foi assim discriminada (Quadro 1):

Quadro 1 - Disposição dos professores iniciantes inscritos no PHM, quanto à etapa/modalidade de ensino

<b>Etapa e/ou Modalidade de Ensino</b>	<b>N.º de professores</b>
Educação Infantil	54
Ensino Fundamental- Anos iniciais	89
Ensino Fundamental – Anos Finais	6
Ensino Médio	1
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	5

Fonte: Questionário inicial

Os dados evidenciaram ainda que 6 professores atuavam em mais de uma etapa ou modalidade de ensino. Além disso, identificou-se, em relação ao turno de trabalho, que 73 professores atuavam no período da manhã, 97 no período da tarde e 4 no período da noite. Observou-se igualmente, conforme dados do Quadro 1, que aproximadamente 17% (25) dos professores tinham jornada dupla, ou seja, lecionavam em mais de um turno.

Quanto ao trabalho docente dos ingressantes, ao serem questionados sobre a forma de contrato, identificou-se que dos 50 inscritos, 45 eram efetivos e 5 tinham contratos temporários no momento da inscrição. E, ao indicarem a vinculação profissional, 12 professores disseram pertencer à rede estadual de ensino, 1 à rede privada e 37 à rede municipal.

Observou-se, assim como no perfil dos professores iniciantes, que a maioria dos professores ingressantes (74%) atuava nas redes municipais de ensino, e 90% tinham contratos como efetivo. Esse último dado é distinto, quando observado o cenário de contratação dos iniciantes, em que aproximadamente 30% tinham contratos temporários.

A atuação profissional quanto à etapa e à modalidade de ensino está discriminada no Quadro 2, todavia é importante lembrar que algumas professoras atuavam em dois níveis de ensino, simultaneamente:

Quadro 2 – Disposição dos professores ingressantes inscritos no PHM quanto à etapa/modalidade de ensino

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Nº de professores</b>
Educação Infantil	15
Ensino Fundamental-Anos iniciais	34
Ensino Fundamental – Anos Finais	4
Ensino Médio	5
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	4

Fonte: Questionário inicial

Ainda, no que tange à atuação profissional, identificou-se, em relação ao turno de trabalho, que 30 professores atuavam no período da manhã, 35 no período da tarde e 4 no período da noite. Do mesmo modo, alguns professores ministravam aulas em jornada dupla, ou seja, em mais de um turno.

Sobre alguns aspectos das condições de trabalho, como tipo de contratação dos docentes e dupla jornada, pode-se retomar o estudo de Príncipe e André (2019, p. 75), ao indicarem que

O curto período de permanência em uma escola e a passagem por diversas turmas trazem uma dose maior de complexidade ao trabalho, dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar; ao conhecimento dos alunos e do próprio contexto de atuação; ao estabelecimento de vínculos com os pares de trabalho e, também, arruinando as possibilidades da efetivação de ações formativas, situadas na escola, que contribuam com a aprendizagem da docência.

Em síntese, diferentes contextos de trabalho, carga horária extensa, falta de apoio dos colegas de profissão e da gestão escolar, atuação em mais de um turno, dentre outras, são fatores que podem interferir negativamente no processo de aprendizagem da docência e no aperfeiçoamento profissional do professor. Os docentes iniciantes se veem, diariamente, numa aflição entre ensinar e aprender como se ensina, entre manter o equilíbrio profissional e o emocional. Por conta disso, esse cenário desafiante pode levar o

docente a abandonar a profissão. Daí a relevância de ele receber apoio e acompanhamento nos primeiros anos de carreira.

## Os professores iniciantes e ingressantes e a motivação para participar do PHM

Reconhecer as razões que levaram professores iniciantes e ingressantes em exercício na educação básica, em diferentes etapas e modalidade de ensino a participar do PHM, foi uma das metas da pesquisa. Nessa direção, ao serem questionados sobre a motivação para participar do Programa Híbrido de Mentoria (PHM), os professores iniciantes e ingressantes, inscritos, destacaram várias motivações, sendo a maior parte delas similar aos dois perfis (Quadro 4):

Quadro 4 - Motivação de iniciantes e ingressantes para se inscrever no PHM

Iniciantes	Ingressantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>pouca experiência</b>, por ser professor iniciante;</li> <li>• possibilidade de <b>aprender/compartilhar</b> conhecimentos, experiências, dúvidas, angústias, medos, anseios do dia a dia docente, <b>com professores experientes</b>;</li> <li>• <b>atualização, aperfeiçoamento</b>, qualificação profissional,</li> <li>• busca por <b>melhorias na prática docente</b>; possibilidade de viver novas experiências, a falta de políticas públicas e a falta de apoio por parte da gestão escolar;</li> <li>• <b>ampliação do repertório de conhecimentos</b>, dos saberes, das estratégias, metodologias de ensino-aprendizagem;</li> <li>• dificuldades, <b>desafios</b>, dúvidas e angústias da profissão, da prática docente;</li> <li>• possibilidade de <b>melhorar a formação docente</b> por compreenderem esse processo como contínuo;</li> <li>• características do PHM de proporcionar <b>reflexão sobre a profissão</b>, sobre a prática e sobre o trabalho docente e por terem como objetivo acompanhar e auxiliar a docentes iniciantes;</li> <li>• iniciativa ofertada por uma instituição renomada como a UFSCar.</li> <li>• fragilidade percebida no que tange à autonomia/segurança em sala de aula;</li> <li>• dificuldades em relacionar teoria e prática;</li> <li>• possibilidade de aprender sobre novas tecnologias;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ter <b>pouca experiência</b>;</li> <li>• possibilidade de <b>trocar, compartilhar</b> experiências, saberes, vivências, conhecimentos com professores experientes;</li> <li>• busca por <b>aprendizagem</b> pessoal, profissional de forma colaborativa;</li> <li>• necessidade de <b>ampliação do repertório de conhecimentos</b>, habilidades e metodologias de ensino;</li> <li>• busca por <b>aperfeiçoamento, atualização, melhoria profissional</b>;</li> <li>• busca pela <b>continuidade na formação docente</b>;</li> <li>• <b>desafios</b> da profissão;</li> <li>• <b>novos desafios</b> frente a diferentes contextos de atuação;</li> <li>• <b>melhorar a prática docente</b>;</li> <li>• busca de um ambiente que possibilitasse a <b>reflexão sobre a profissão</b>, sobre o trabalho docente, sobre o papel do professor e ainda a possibilidade de ter auxílio, apoio e <b>acompanhamento por um professor experiente</b>.</li> </ul>

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• por acreditar que trabalho entre pares/colaborativo proporciona grandes aprendizagens;</li> <li>• ter dificuldade em colocar em prática a BNCC.</li> </ul> |  |
|---|--|

Fonte: Questionário inicial.

Percebe-se que, apesar de comuns para os dois perfis, as motivações para os iniciantes têm um foco maior na sala de aula e na aprendizagem profissional da profissão docente, ou seja, no início da carreira os professores estão tão imersos nas dificuldades e nos desafios da passagem de ser estudante para ser professor que seu foco acaba sendo mais a valorização dos saberes práticos e imediatos. Os ingressantes evidenciam uma motivação mais atrelada ao ser professor e à profissão docente, ou seja, o ser professor não se limita às atividades didáticas realizadas na sala de aula, “inclui outras as responsabilidades políticas e sociais que o seu papel profissional implica e a participação desse profissional numa escola, numa comunidade e em outros espaços” (REALI; REYES, 2009, p. 13).

Infere-se ainda, que as motivações pontuadas pelos professores ingressantes, no que se refere à busca em participar do PHM, estão mais direcionadas às questões de aperfeiçoamento, ampliação e continuidade da formação, elas destacam também os “novos desafios” da sala de aula. Diferente disso, as motivações dos professores iniciantes estão fortemente atreladas ao contexto da sala de aula, ao lidar com os estudantes, ao como ensinar, como relacionar teoria e prática.

Professores iniciantes buscam iniciativas que auxiliem na melhoria não apenas da prática docente, mas nono resultado positivo que essa prática possa ter na aprendizagem dos alunos em sala de aula. Nos primeiros anos de inserção profissional, os docentes costumam direcionar sua atenção para a relação estabelecida entre eles e os alunos, como lidar com o comportamento desses estudantes em sala de aula, como direcionar sua prática docente, de acordo com as necessidades e as características dos alunos, dentre outros. Percebe-se então uma “[...] ênfase nas questões práticas de sala de aula e em processos de aprendizagem baseados no ensaio-e-erro” (REALI *et al.*, 2008, p. 83).

Em uma análise geral, os dados de professores iniciantes e ingressantes revelam que as motivações se centram na sala de aula, na prática, nas experiências. As Figuras 2 e 3, respectivamente, ilustram nuvens de palavras, que indicam tanto a motivação, quanto as expectativas dos professors iniciantes e ingressantes,

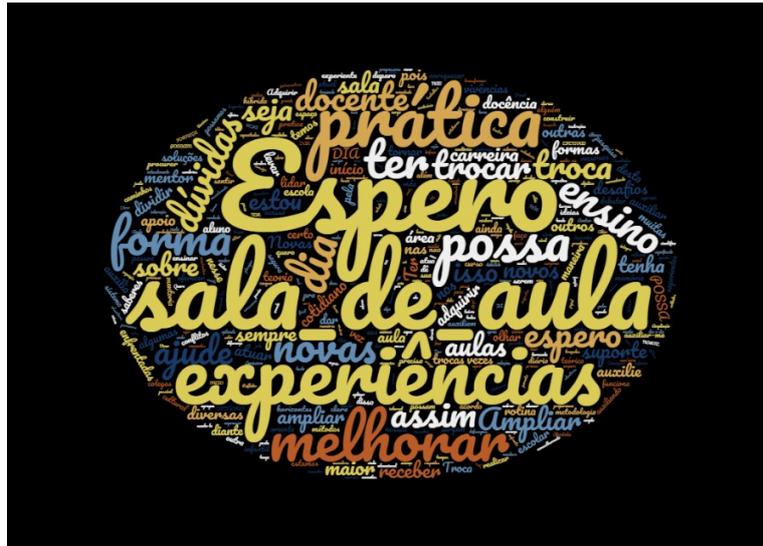
Figura 2 - Nuvem de palavras sobre **motivação** de iniciantes e ingressantes



da formação inicial, uma vez que almejavam realmente relacionar a teoria e a prática, bem como ter orientação para colocar em prática a BNCC.

É interessante constatar, na Figura 3, a ênfase no verbo “esperar”, que pode apontar o desejo não só de investir nas condições objetivas de trabalho (formação continuada), mas também de atender às condições subjetivas, já que nem sempre, sozinhos, imersos nas condições que lhes são próprias e nos contextos em que atuam, dão conta de lidar com tudo que daí advém.

Figura 3 - Nuvem de palavras sobre expectativa de iniciantes e ingressantes



Fonte: Organizada pelas autoras a partir do questionário inicial.

Analisando os dados, a partir dos dados por categoria – iniciante e ingressante – percebem-se expectativas de diferentes naturezas, depositadas no programa híbrido de mentoria (PHM). Os docentes esperavam que o PHM pudesse lhes auxiliar nas várias demandas da profissão e trabalho docente. Almejavam, ao ter contato com professores experientes, a construção e aperfeiçoamento da formação, prática e desenvolvimento profissional, por exemplo, como se identifica no depoimento de M. e T., respectivamente:

*Espero contribuições para meu desenvolvimento profissional como educadora e melhoria em minha ação docente atrelados ao meu bem-estar. (M.)*

*Por estar no meu primeiro ano, justamente em uma sala de EJA, gostaria de ter uma mentoria para me apoiar, poder me ajudar com desenvolvimento de aulas e ver se estou no caminho certo (T.)*

Programas de indução e iniciativas como o PHM são pensados e desenvolvidos, tendo em mente que a docência é uma profissão complexa, permeada, simultaneamente, por mudanças, incertezas, desafios e também por grandes aprendizagens e descobertas. Pensados e construídos com foco nos primeiros anos da docência, momento em que essas questões são mais fortemente percebidas e vivenciadas.

A pesquisa-intervenção que envolve a construção e o desenvolvimento do programa foi elaborada de maneira construtiva-colaborativa (COLE; KNOWLES, 1993) pelos pesquisadores, em conjunto com os

professores experientes, possuindo dupla característica: construir conhecimento sobre um fenômeno e intervir no contexto em que o fenômeno ocorre numa perspectiva teórico-prática (REALI *et al.*, 2010). A proposta de pesquisa construtivo-colaborativa requer que, para conduzir tanto a intervenção quanto a pesquisa, os pesquisadores conheçam o contexto de intervenção das mentoras e das professoras iniciantes, seus pensamentos, suas ações, processo de decisão (raciocínio pedagógico) e práticas de mentoria (REALI *et al.*, 2008).

Por meio do trabalho de mentoria desenvolvido por professores experientes voltado a docentes iniciantes, o programa visava investigar as contribuições e os limites de um Programa Híbrido de Mentoria (PHM) voltado para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e professores experientes, de diferentes níveis de ensino, de mentores, a partir de diferentes ênfases. Complementarmente,

Compreende que o trabalho docente não possui apenas uma perspectiva individualizada, há uma dimensão coletiva do professorado, que implica em reconhecer a existência de uma base de conhecimento profissional coletiva e sólida e da responsabilidade compartilhada pela formação dos professores iniciantes e dos mentores. (SOUZA; REALI, 2020, p. 1934).

Torna-se professor, não se nasce professor. A docência é construída coletivamente, os saberes, os conhecimentos, as experiências, as práticas, só se tornam possíveis quando se compartilham, se vivenciam e se experimentam junto com o outro. Há necessidade do outro para aprender e para ensinar, para aprender a ensinar.

A profissão docente seria um pouco menos complexa, se houvesse uma compreensão mais intensa quanto à relevância do apoio entre os professores, do trabalho colaborativo, do compartilhamento, da receptividade e do apoio àqueles docentes iniciantes, com vistas a uma formação docente mais efetiva e um aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

## **Considerações finais**

Procurou-se na construção do presente texto apresentar uma reflexão sobre as demandas formativas dos professores iniciantes e ingressantes inscritos no Programa Híbrido de Mentoria. Tal análise foi possível, a partir das expectativas e das motivações que os docentes manifestaram ao buscar o programa. Emergiram indícios do material empírico coletado que permitiram vislumbrar um perfil de professores para o qual não se havia atentado anteriormente, os ingressantes.

Embora seja possível inferir que as demandas formativas de iniciantes e ingressantes se aproximem, com forte ênfase na sala de aula, nas práticas pedagógicas e na troca de experiências, o início e desenvolvimento de carreira para os dois apresentam desafios e tensões que os levam a buscar pela formação continuada e pelo investimento no desenvolvimento profissional que poderão favorecer a compreensão do ser professor e do trabalho docente na sua totalidade, o que extrapola a sala de aula e a prática de ensino.

Inferiu-se que as demandas formativas para as docentes iniciantes estão mais diretamente atreladas ao contexto da sala de aula, ao aprender como ensinar, ao saber relacionar teoria e prática, ao conteúdo específico. Enquanto isso, as demandas dos professores ingressantes estão direcionadas ao aprimoramento profissional, aos aspectos mais avançados da carreira, que não dizem respeito apenas ao contexto da sala.

Percebeu-se profunda necessidade de acompanhamento e apoio durante os primeiros anos de inserção profissional. Professores em início de carreira necessitam do auxílio de professores experientes para desenvolverem o trabalho docente de maneira mais intensa. A partir do trabalho de mentoria, do compartilhamento de conhecimentos e experiências, do diálogo, da colaboração entre os pares, é que se pode alcançar um desenvolvimento profissional docente de qualidade.

## Referências

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. *In: OLIVEIRA, Cleiton et al. **Municipalização do ensino no Brasil***. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 61-90.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 1-10, abr. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acesso em: 23 fev. 20.
- COLE, Ardra Linett; KNOWLES, Gary. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v.30, n.3, p.473-495, 1993.
- CRUZ, Gisele Barreto da *et al.* Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em: 10 jan. 21.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. *In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor***. Tradução de: Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 93-124.
- FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28. **Anais [...]**. Caxambu, ANPED, 2005.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. 1.<sup>a</sup> ed. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GARRISON, Randy.; VAUGHAN, Norman. **Blended learning in higher education**: framework, principles, and guidelines. San Francisco: JohnWiley & Sons, 2008.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores***. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 2013. p. 37-51.
- LIMA, Emília Freitas de. Introdução. *In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência***. Brasília: Liber Livros, 2006. p. 10-16.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?** Narcea, S.A. de Ediciones, 2009, 176p.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamerica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 166, p. 1224 - 1249, out./dez, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/abstract/?lang=es>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, n.1, p.198-208, jan./abr.2019.

OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. *et al.* **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem fronteiras**, v.19, n.1, p. 60-80, jan/abr. 2019.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues *et al.* 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. jan./abr, 2008. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006>> Acesso em: 23 fev. 20.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues *et al.* 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.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da. **Processos de Construção da Identidade de Mentoras Iniciantes**, 2020. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. 2020.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentoras de professores iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1910-1937, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/25660>> Acesso em: 16 mar. 21.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAUGHAN, Norman; CLEVELAND-INNES, Martha; GARRISON, Donn Randy. **Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry**. Canadá: AU Press, Athabasca University. 2013. 144 p

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL, out. 2003. p. 1-60.

WONG, Harry. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-19, e4139111, jan./dez. 2020.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, UFSanta Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

*Submetido: 29/05/2021*

*Aceito: 30/09/2021*