

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES: PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA (PHM)

EDUCATION BEGINNING TEACHERS: HYBRID MENTORING PROGRAM (PHM)

Micheli Fernanda Machado<sup>1</sup>  
Rosa Maria Moraes Anunciato<sup>2</sup>

**RESUMO:** O Programa Híbrido de Mentoria (PHM) teve financiamento da FAPESP na modalidade Ensino Público. Desenvolveu-se como uma pesquisa-intervenção na perspectiva construtivo-colaborativa. O caráter híbrido permitiu articular atividades presenciais e à distância, em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), na Plataforma Moodle, no Portal dos Professores da UFSCar no período de 2017 a 2020. No PHM, professoras experientes com mais de dez anos de experiência (mentoras), auxiliavam professores iniciantes (com até cinco anos de experiência) em suas necessidades formativas para superar ou minimizar as dificuldades encontradas no contexto escolar. Por meio de práticas colaborativas entre pares e a participação em processos reflexivos, em que puderam repensar a própria prática, o PHM contribuiu no desenvolvimento profissional de docentes bem-sucedidos, reflexivos e autônomos. Destaca-se, ainda, a importância de programas como o PHM como subsídio para a elaboração de políticas públicas que possam contribuir para o apoio aos iniciantes, bem como a aprendizagem da docência ao longo da carreira.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Professores Iniciantes; Programa Mentoria; Indução.

**ABSTRACT:** The Hybrid Mentoring Program (PHM) was funded by FAPESP in the Public Education modality. It was developed as an intervention research with a constructive-collaborative perspective. The hybrid nature allowed for the articulation of in-person and distance activities, in a virtual learning environment (AVA), on the Moodle Platform, on the UFSCar Teachers' Portal from 2017 to 2020. In the PHM, experienced teachers with more than ten years of experience (mentors) helped beginning teachers (with up to five years of experience) with their training needs to overcome or minimize the difficulties encountered in the school context. Through collaborative practices between peers and participation in reflective processes, in which they were able to rethink their own practice, the PHM contributed to the professional development of successful, reflective and autonomous teachers. The importance of programs such as the PHM is also highlighted as a subsidy for the elaboration of public policies that can contribute to supporting beginning teachers, as well as teaching learning throughout their careers.

**Keywords:** Teacher Training; Beginning Teachers; Mentoring Program; Induction.

### INTRODUÇÃO

Reconhecendo a importância do início da docência para o desenvolvimento profissional, pois é uma fase da carreira com muitos desafios, sendo um deles a permanência na profissão, os programas de indução à docência justificam-se cada vez mais necessários nesse período por serem espaços onde os professores encontram

---

<sup>1</sup>Micheli Fernanda Machado, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, michelifmachado81@gmail.com

<sup>2</sup>Rosa Maria Moraes Anunciato, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, rosa@ufscar.br

parceria, acolhimento, passam por momentos de ensino e aprendizagens possibilitando tornarem-se profissionais bem-sucedidos, reflexivos e autônomos.

O Programa Híbrido de Mentoria (PHM), é um programa de indução à docência desenvolvido no período de 2017 a 2020, e conseqüentemente um espaço de formação, baseado numa pesquisa-intervenção, com um referencial construtivo-colaborativo (KNOWLES; REALI, 1994, 2018), desenvolvido por professores e pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição, e com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em que professoras experientes (com mais de dez anos de experiência) chamadas de mentoras, auxiliavam professores em início de carreira (com até 5 anos de experiência) em suas necessidades formativas com o objetivo de auxiliá-los em suas dificuldades e desafios surgidas nesse período da carreira docente.

Por ser um programa híbrido, as atividades aconteciam presencialmente e virtualmente, sendo que todos os envolvidos sempre foram ouvidos, estreitando-se as relações e demonstrando que todos podem aprender com a experiência do outro, além de aproximar a teoria aprendida na universidade com a prática construída na escola. A articulação das atividades presenciais e virtuais tem a intenção de aliar as potencialidades das duas modalidades, construindo relações mais horizontais entre professores participantes e pesquisadores, diminuindo as relações entre formação e atuação docente.

As interações entre as mentoras e os professores em início de carreira aconteciam pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sempre acompanhadas pelas professoras da Universidade, tutoras e mentoras. Ocorriam também reuniões presenciais na UFSCar, uma vez na semana, com as mentoras e a equipe de pesquisa para darem continuidade ao desenvolvimento do programa. Dessa forma, o PHM sempre foi um espaço de colaboração entre os pares.

Sendo assim, neste artigo vamos apresentar as bases teórico-metodológicas, as características e contribuições do PHM para o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira.

## APORTES TEÓRICOS

Neste artigo, compreende-se a aprendizagem da docência como processo que ocorre ao longo da vida, desde os bancos escolares ainda criança, passando pela formação inicial e continuada em conjunto com as experiências pessoais e profissionais em um processo contínuo, até mesmo depois da aposentadoria (LIMA et al., 2007; MARCELO, 2009; ROLDÃO, 2017). Sendo a escola, o lugar onde se concretiza esse percurso num processo que pode ocorrer individualmente e coletivamente e que vai se construindo a partir das experiências vivenciadas ao longo dos anos.

Assim, compreendemos que o desenvolvimento profissional docente não ocorre apenas na formação inicial. De acordo com Imbernón (2011),

A partir de nossa realidade não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do corpo docente seja unicamente devido ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si

mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, mas sim tudo isso, mas enquadrado, ou acrescentando-lhe, uma situação laboral que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2011, p. 76, tradução da autora).

Imbernón (2011) afirma que situações como o salário, o clima de trabalho na escola, as demandas do mercado de trabalho, as estruturas hierárquicas, as promoções dentro da profissão, a carreira docente são situações que permitem ou impedem o desenvolvimento profissional docente. Ainda afirma, que a formação ao longo da vida é importante e auxilia nessas situações, mas que não é decisiva devido à complexidade da profissão, pois as dúvidas, a instabilidade, as divergências e os dilemas enfrentados durante a carreira também fazem parte desse desenvolvimento.

Para Day (2014), os professores precisam ser resilientes para que consigam ser bem-sucedidos devido à complexidade da profissão.

A resiliência é mais do que a capacidade de lidar com os problemas, o que sugere que é apenas um meio de sobrevivência. Contrariamente, ter a capacidade de resiliência sugere uma capacidade de gerir acontecimentos e situações exigentes de uma forma positiva, ao ponto de recuperar dificuldades significa derrotá-las (DAY, 2014, p. 105).

Day (2014) referenciando Tait (2008) apresenta um quadro-síntese que busca compreender a importância da resiliência para os professores em início de carreira.

**Quadro 1:** Indicadores de resiliência, eficiência pessoal e inteligência emocional.

| Resiliência  | Eficiência pessoal   | Inteligência emocional             |
|--|--|------------------------------------|
| Capaz de mostrar uma adaptação positiva perante à adversidade. | Vê tarefas como desafios que devem ser superados e não como ameaças. | Confronta o fracasso com otimismo. |
| Capaz de se recuperar.   | Capaz de se recuperar.   | Capaz de lidar com o estresse.     |
| Flexível.  | Disposto a experimentar métodos diferentes.                          | Adaptável.                         |
| Capaz de construir e manter relações solidárias.               | Beneficia-se do apoio e persuasão social.                            | Constrói laços.                    |
| Reflexivo.   | Reflexivo.   | Reflexivo.                         |
| Possui capacidade para resolver problemas.                     | Aberto a novas ideias/métodos.                                       | Negocia soluções.                  |
| Capaz de planejar.   | Capaz de planejar.   | Partilha os seus planos.           |
| Procura ajuda.   | Procura ajuda quando necessária.                                     | Procura feedback e apoio.          |
| Capaz de agir de forma independente.                           | Autocontrole/regulação.  | Autocontrole/motivação.            |
| Tem objetivos.   | Estabelece objetivos exigentes.                                      | Estabelece objetivos.              |
| Persistente.   | Persistente.   | Persistente.                       |
| Corre riscos.  | Corre riscos.  | Demonstra iniciativa.              |
| Otimista.  | Prevê capacidades.   | Otimista.                          |

Fonte: Elaborado pela autora com base em TAIT apud DAY, 2014.

A partir do quadro, notamos os indicadores de resiliência, eficiência pessoal e inteligência emocional e a importância da formação de professores para que ocorra uma melhoria na qualidade das escolas e nos níveis de aprendizagem. Loughram (2014),

afirma que por anos as formações de professores eram preparadas para fazerem algo para os professores ao invés de com os professores, mostrando uma visão do professor como um técnico que apenas executa tarefas propostas por terceiros, geralmente, sem relação com o seu trabalho.

Logo,

Somente nos últimos anos o desenvolvimento profissional dos professores tem sido considerado um processo de longo prazo que inclui oportunidades regulares e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento da profissão (VILLEGAS-REIMERS, 2003, p. 12, tradução da autora).

De acordo com Villegas-Reimers (2003), surgiu uma nova perspectiva para compreender o desenvolvimento profissional docente com as seguintes características: a) Baseia-se no construtivismo, não nos modelos transmissivos. Assim, os docentes são vistos como sujeitos ativos no ambiente escolar. b) Compreende-se como um processo que ocorre a longo prazo, pois reconhece que os docentes aprendem ao longo do tempo. Portanto, é importante que o professor resgate essas experiências e relacione novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso acontecer, é necessário que este profissional receba um apoio para acompanhá-lo nesse processo. c) Entende-se que é um processo que ocorre dentro de um determinado contexto. Para que as experiências se tornem mais eficientes para o desenvolvimento profissional devem estar relacionadas com as atividades diárias realizadas pelos professores no contexto escolar. d) O desenvolvimento profissional está ligado à reforma escolar, buscando reconstruir a cultura escolar em que os professores são vistos como profissionais. e) Compreende-se o professor como um sujeito prático reflexivo. Assim, é alguém que possui um conhecimento prévio e vai adquirindo mais conhecimentos a partir de processos reflexivos de sua própria experiência. f) O desenvolvimento profissional é visto como um processo colaborativo, não apenas entre professores e sim, com toda a comunidade escolar (gestão, familiares e outros membros da comunidade), ainda que exista espaço para o trabalho isolado e para a reflexão. g) Entende-se que o desenvolvimento profissional pode apresentar diferentes formas em diferentes contextos (MACHADO, 2023).

A perspectiva de desenvolvimento profissional docente mostrada acima, vê o professor como um agente ativo e participativo nos processos de mudanças dos sistemas educacionais, ele está presente nas tomadas de decisões, nas oportunidades e melhorias para a sua própria qualificação, para que ocorram de acordo com suas necessidades. Assim, quanto mais o professor aprimora sua base de conhecimento ao longo da vida, mais impactos positivos terão na aprendizagem dos alunos, além de promover o reconhecimento de seu trabalho como profissionais. Inclusive, as vivências em que colocam o professor como sujeito e objeto de mudança nos sistemas educacionais, são aquelas que conseguem melhores frutos em reformas ou desenvolvimento de programas educacionais.

Portanto, a aprendizagem da docência é um fator importante para o processo de desenvolvimento profissional. É importante compreender como o professor ensina e aprende a ensinar. Além disso, que este profissional tenha domínio dos conteúdos que vai

ensinar, precisam conhecê-los e desenvolver competências para que esse conteúdo se torne acessível e significativo para os estudantes (LEMES, EVANGELISTA, ANUNCIATO, 2020). Por isso, devido à complexidade da profissão, devemos deixar claro que os conhecimentos formais não são suficientes para a formação de professores, é necessário que esteja ligada ao contexto histórico-social, porque os docentes se formam através de suas experiências pessoais e profissionais ao longo da vida.

A partir do momento em que o professor é visto como um sujeito participativo de sua própria formação, passa a ser visto como protagonista diante de sua figura investigativa, crítica e reflexiva, pois é capaz de gerar conhecimento em decorrência de sua própria prática, favorecendo a melhoria na qualidade da aprendizagem de seus alunos. Para isso, é importante que o docente continue aprendendo ao longo da vida, para que tenha uma postura permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções (MARCELO, 2009).

Atualmente, na área de formação de professores, os processos reflexivos são importantes para que os docentes possam desenvolver conhecimentos e habilidades que sejam significativas, pois pensar de maneira crítica é essencial para o desenvolvimento profissional docente, acabando com a ideia do professor executor de tarefas. Donald Schön (1992), foi um dos autores que mais divulgou o conceito de reflexão ao afirmar que o processo em que o professor aprende a partir da compreensão de sua própria prática como reflexão-na-ação. Dessa forma, o docente ao refletir sobre algo ocorrido na sala de aula, busca compreender a situação para reformular o problema ocorrido e colocar em prática uma nova hipótese em outra situação. Logo após, decorre a reflexão-na-ação, em que o docente analisará o ocorrido, buscando novos sentidos e significados (Schön, 1992).

Para Schön (1992), o conhecimento aprendido na formação inicial na universidade não é suficiente para lidar com a complexidade do contexto escolar, então, valoriza a experiência e a reflexão na experiência por ser essencial para a construção do conhecimento. Hatton e Smith (1995), também são autores que tratam da reflexão na prática docente, afirmando que os processos reflexivos são essenciais para a formação dos professores e que ocorrem em diferentes estágios, apoiando os docentes a compreenderem suas práticas pedagógicas. Dessa forma, os autores (1995), levantaram quatro níveis de reflexão para analisar as experiências vivenciadas pelos docentes.

A primeira delas, a narração descritiva ocorre quando o professor relata algo que aconteceu em uma experiência no contexto escolar, mas sem aprofundamento crítico e sem oferecer justificativas. O segundo estágio, a descrição reflexiva ocorre quando o docente relata e justifica suas ações, interligando-as a teorias ou objetivos pedagógicos, dialogando com autores e pesquisadores que discutem o assunto para explicar os motivos pelas decisões tomadas. Já, a reflexão dialógica, o professor analisa a própria experiência a partir de diferentes perspectivas, reconhecendo os desafios e possíveis melhorias. Por fim, a reflexão crítica envolve uma análise profunda e contextualizada da sua experiência, considerando fatores políticos, culturais e sociais que afetam o ensino (HATTON; SMITH, 1995).

De fato, os processos reflexivos são de extrema importância na formação de professores, pois permite que os docentes compreendam melhor a própria prática, identifiquem possíveis melhorias, tornando-se profissionais mais preparados, críticos e

autônomos em todas as etapas do desenvolvimento profissional. Segundo Vaillant e Marcelo (2012), destacam que a aprendizagem da docência é composta por quatro etapas que estão interligadas: formação inicial, formação continuada, experiências como estudante e experiências enquanto profissional.

A formação inicial, como uma fase do desenvolvimento profissional, oferece uma gama de conhecimentos para o docente, “ela é uma etapa inicial dessa trajetória que busca um profissional que necessita atualizar-se constantemente, se adapte a novas demandas, que seja reconhecido publicamente pelo seu trabalho e que seja valorizado” (MACHADO, 2015, p. 23). Assim, como a formação inicial, a indução à docência é uma das etapas mais importantes nesse *continuum* que engloba a formação de professores. Ao entrar na escola como professor pela primeira vez, ele deixa de ser o estudante e passa a ter um novo papel no contexto escolar, por isso, é um momento marcante na vida desse profissional, pois ao mesmo tempo em que está ansioso para colocar em prática as suas experiências e o que foi aprendido e compreendido ainda na universidade, tem que lidar com as angústias, o medo, os desafios, os dilemas e as surpresas que poderão acontecer a partir do momento que entrar na escola.

No período da iniciação à carreira, o docente vai construir sua identidade profissional unindo as suas crenças e costumes carregados ao longo da vida. É no início da docência que este profissional enfrenta o “choque da realidade” (VEENMAN, 1988), pois ele se depara com o ideal o real, nesse momento o professor iniciante percebe a diferença entre os ideais vivenciados na formação inicial e a realidade presenciada no contexto escolar.

Esse choque é marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? Em contrapartida, os professores podem experimentar o sentimento de descoberta, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É esta descoberta a mola propulsora para a permanência na profissão (MARIANO, 2006, p. 1).

Segundo Lima (2006), durante a fase da sobrevivência, a solidão é uma característica marcante, pois pode provocar mal-estar e agravar caso o docente não receba o apoio institucional necessário nesse momento. A relação com as famílias dos estudantes também pode ser um desafio e as dificuldades relacionadas à aprendizagem dos alunos e a disciplina na sala de aula, sendo que, geralmente, as salas mais complexas são deixadas para os professores iniciantes. Por outro lado, a aspecto da descoberta é que faz o docente suportar a fase da sobrevivência, pois nesse período há um entusiasmo inicial, ter sua própria sala de aula, poder colocar em prática o que aprendeu, ser responsável pela aprendizagem dos alunos, participar de um corpo profissional, sendo que esse sentimento é importante, muitas vezes, para que o docente permaneça na profissão, apesar das dificuldades.

Em vista disso, o início da docência é um período de muitas tensões e aprendizagens num contexto ainda inexplorado e pode ser vivenciado facilmente ou não, onde o professor em início de carreira deverá adquirir conhecimento profissional e manter o equilíbrio pessoal, para se tornar um profissional autônomo ao longo dos anos. Por isso, a formação continuada também é importante para o desenvolvimento profissional, com a função de motivar o aprimoramento profissional dos professores, criando espaços em que

se permite compartilhar saberes, estimulando a reflexão a partir das próprias experiências.

Atualmente, os programas de indução à docência são ferramentas que contribuem para minimizar as dificuldades encontradas no início da carreira oferecendo experiências positivas na construção de um docente reflexivo e autônomo, através do acompanhamento de professores experientes ensinando outros professores a ensinar. Para Wong (2020), os programas de indução têm a durabilidade de 2 a 3 anos e “é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente”, que mantém os professores aprendendo para que se tornem bem-sucedidos. Assim, uma dessas iniciativas são os programas de mentoria, como o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) que vem ao encontro das demandas que surgem no início da docência, acompanhando e apoiando professores iniciantes no enfrentamento das dificuldades do contexto escolar.

### O PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA (PHM)

Para que os alunos tenham um bom desempenho escolar, é fundamental que o professor receba apoio, por exemplo, de programas que o auxiliem em seu desenvolvimento profissional, para se tornarem mais eficazes. Quanto mais apoio, mais sucesso terão os alunos. Por isso, existem os programas de indução à docência que tem como objetivo auxiliar o professor iniciante em suas dificuldades, com o intuito de superá-las ou minimizá-las, proporcionando experiências positivas para o seu desenvolvimento profissional, na construção de um docente reflexivo e autônomo (WONG, 2020). Para Vaillant e Marcelo (2015), é a qualidade das experiências vivenciadas no início da docência que faz com que esse profissional não abandone a carreira, tornando-se mais eficaz e satisfeito.

Os programas de indução possuem características e conteúdos diversificados, com duração e intensidade que podem variar de uma simples reunião à programas bem estruturados desenvolvidos por um longo tempo com atividades planejadas (VAILLANT; MARCELO, 2015). Assim, os programas de mentoria, sendo uma das iniciativas de programas de indução à carreira docente, tem como objetivo de estabelecer processos de ensino e aprendizagem da docência que acontecem na interação entre professores experientes e iniciantes e,

[...] dar apoio aos professores iniciantes no momento de sua dificuldade; contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de auto-avaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho; formar formadores de professores para atuarem via internet na capacitação de professores iniciantes (MIGLIORANÇA, TANCREDI, 2012, p. 1).

Os programas de mentoria tem como objetivo acompanhar os professores iniciantes em suas experiências profissionais oferecendo apoio em suas necessidades formativas, a partir de um agrupamento de atividade que colaboram com a sua formação. É importante deixar claro, que esses programas também podem acontecer em outros momentos da carreira docente. Deste modo, os programas de mentoria levam em consideração que a formação continuada deve ser voltada para a realidade do professor,



a escola onde atua e suas reais necessidades, para que tragam benefícios para o docente e a escola como um todo. Portanto, os programas de mentoria tem o intuito de minimizar ou superar as dificuldades enfrentadas pelo professor em início de carreira com o auxílio de professores experientes (mentores), para que este profissional se torne reflexivo e autônomo sobre a própria prática (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012).

Segundo Wong (2020), há uma relação entre mentoria, indução e desenvolvimento profissional, pois a mentoria é importante no processo de indução, mas que deve levar em consideração o contexto escolar do professor combinado com as políticas públicas, a gestão escolar, os pares, a universidade numa rede colaborativa para que faça parte de um programa que promova o desenvolvimento profissional, auxiliando os professores em início de carreira a se aperfeiçoarem e melhorarem sua efetividade.

Para o desenvolvimento dos programas de mentoria, a internet tem sido uma ferramenta importante para a formação de professores, como um espaço de aprendizagem permitindo aprender de forma individualizada no tempo disponível, possibilitando a interação virtual de forma síncrona e assíncrona, favorecendo o desenvolvimento de pensamento, no compartilhamento de conhecimentos e experiências. O programa sendo online permite uma maior flexibilidade dos participantes, favorecendo a participação independentemente do lugar onde estejam. Dessa forma, o programa consegue alcançar um maior número de profissionais discutindo e refletindo sobre a própria prática proporcionando aos docentes, novas aprendizagens necessárias para ensinar num contexto colaborativo, dialógico, em que os participantes refletem e tomam decisões juntos sobre os mais diversos assuntos (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014).

O Programa Híbrido de Mentoria (PHM), é baseado em processos educativos híbridos, articulando atividades presenciais e virtuais, teoria e prática, escola e universidade, permitindo um ambiente colaborativo. Este programa é a terceira iniciativa oferecida pela UFSCar de um programa de mentoria. A primeira iniciativa ocorreu entre 2004 a 2007, denominado “Programa de Mentoria Online (PM)”. A segunda iniciativa ocorreu no período de 2014 a 2016 intitulado “Programa de Formação Online de Mentores (PFOM)”.

O programa denominado “Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Experientes e Iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria”, financiado pela FAPESP na linha de auxílio à pesquisa-Programa Ensino Público designado às pesquisas envolvendo problemas do Ensino Fundamental e Ensino Médio de escolas públicas do Estado de São Paulo, com a participação de pesquisadores e profissionais que atuam na rede pública de ensino (ARAÚJO, 2022); desenvolvido pela Professora Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali juntamente com professores pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, com o objetivo de auxiliar professores iniciantes em suas necessidades formativas através de professores experientes, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, baseado numa proposta colaborativa por meio de narrativas.

Nessa perspectiva, os professores experientes (mentores), podem auxiliar os professores iniciantes a desenvolverem competências profissionais mais rapidamente dando suporte em novas práticas, pois costumam apresentar maior domínio do currículo, na gestão do conhecimento e da sala de aula. Como mencionado anteriormente, muitos

professores iniciantes se sentem sozinhos nessa fase e a formação inicial não é capaz de resolver a complexidade de uma sala de aula, gerando medo, angústia e incertezas. Por isso, “o papel do docente experiente num programa de mentoria é muito relevante para a promoção de uma cultura profissional colaborativa. Nesse processo, o diálogo, o respeito e o comprometimento entre todos/as os/as profissionais são fundamentais” (MACHADO, 2023, p. 98).

Deste modo, o PHM foi ofertado e desenvolvido através do site do Portal dos Professores pela UFSCar, sendo que uma de suas características é ser um espaço que contribua com o desenvolvimento profissional dos docentes através de programas e atividades, disseminando a educação à distância, construindo comunidades de aprendizagem profissional, dialogando e refletindo sobre as contribuições das pesquisas educacionais. Dentro deste espaço, o Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA) foi usado como ferramenta para desenvolver as atividades durante o Programa. De acordo com Realí, Souza e Barros (2020, p. 346), “os novos espaços educacionais e formativos para a docência têm sido delineados para apoiar interações entre os participantes, possibilitando mobilidade, flexibilidade e uso de dispositivos diversos”.

O AVA, através do PHM, proporcionou processos virtuais de ensino e aprendizagem, desenvolvendo uma presença social, cognitiva e de ensino devido às interações online, tão importantes para uma construção colaborativa de conhecimentos. A presença social forma sentimentos de confiança mútua, segurança e clima acolhedor, colaboração e interatividade. Na presença cognitiva, os participantes refletem sobre conhecimentos construídos numa comunidade crítica sendo que o docente é o elemento chave entre essas presenças. Assim, mesmo as interações acontecendo de forma online através do AVA, existe um cuidado para que essa parceria esteja próxima a realidade do docente iniciante, do contexto onde o professor atua (REALI; SOUZA; BARROS, 2020).

Outra característica do PHM é oferecer uma formação híbrida. O conceito de híbrido está relacionado a ideia de um terceiro espaço, reconhecendo que para um indivíduo dar sentido ao mundo em que vive, ele extrai elementos de múltiplos discursos, rejeitando uma ideia binária, por exemplo, entre conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico e entre teoria e prática (ZEICHNER, 2010). Segundo Zeichner (2010, p. 487), afirma que o conceito de terceiro espaço significa a “criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores de Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico” com o intuito de aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. No PHM, esse espaço é de auxiliar o professor iniciante em suas necessidades formativas, articulando de forma clara e intencional atividades formativas presenciais e a distância (SOUZA; REALI, 2020). Além disso, propicia o desenvolvimento profissional docente a partir de práticas colaborativas, oferecendo momentos formais e informais de aprendizagem, trazendo questionamentos, diálogos, reflexões entre os pares num apoio mútuo (CESÁRIO, 2021).

No contexto do PHM, todos os envolvidos (escola, professores, universidade) são parceiros e desenvolveram o programa de forma colaborativa, para que os objetivos fossem alcançados. Nóvoa (2019), menciona a importância de reforçar o coletivo docente num programa de indução, por ser um elo muito frágil e mais, a preocupação “ainda maior à medida que se acentuam os processos de dissociação entre as universidades e as escolas,

entre os pesquisadores e os docentes, entre políticas que não valorizam os professores e a necessidade de uma maior presença pública da profissão” (p. 201).

Assim, o PHM ao buscar auxiliar os professores iniciantes nessa fase da carreira com a ajuda dos mentores, mostra o quanto é um programa promissor. “Numa cultura colaborativa, professores experientes e iniciantes que trabalham conjuntamente e trocam ideias sobre problemas reais colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática”

(REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008, p. 87). Por essa razão, o PHM foi desenvolvido sob uma perspectiva construtivo-colaborativa, porque tem a possibilidade de construir conhecimento sobre um fenômeno e intervir no contexto em que o fenômeno ocorre em perspectiva teórico-prática (SOUZA et al., 2019).

Além dessa parceria, o PHM também possibilita um diálogo intergeracional entre todos os participantes durante o processo formativo numa ideia que ultrapassa as diferenças entre as faixas etárias, pois todos os envolvidos com o programa ao estarem em momentos diferentes da carreira docente, compreendem o ensino, a aprendizagem, a escola e sua cultura, os alunos entre outros, de maneiras diferentes (SARTI, 2009). Por ser construído a partir de uma base teórico-metodológica construtivo-colaborativa, essa parceria e diálogo intergeracional no PHM leva ao fortalecimento de uma rede colaborativa como já mencionado anteriormente. Todos os envolvidos aprendem e geram conhecimentos e práticas, sendo que um deve se apoiar no outro (MACHADO, 2023).

É importante ressaltar que o AVA oferece muitas ferramentas que favorecem o desenvolvimento das atividades propostas de acordo com as necessidades formativas dos professores iniciantes, mentoras, tutoras e pesquisadoras. O fórum foi uma ferramenta muito utilizada e possibilitou muito diálogo de forma assíncrona. A tarefa, outra ferramenta, permitia o envio de arquivos de acordo com a atividade proposta. O diário era um espaço onde eram narradas experiências e reflexões sobre a prática durante a participação no programa, sendo que as escritas aconteciam de forma contínua e uma importante ferramenta de registro. Também foram usados questionários, chats e Wiki (ferramenta digital colaborativa) para a realização das atividades. Os feedbacks escritos pelas tutoras, mentoras e professores iniciantes também foram considerados nos processos formativos dos participantes, por exemplo, quando a mentora enviava um feedback para a professora iniciante, ela a incentivava a refletir sobre a própria prática, a partir de questionamentos.

Diante disso, para o início do programa foram selecionadas professoras experientes com mais de 10 anos de experiência para atuarem como mentores. Essa seleção foi realizada através de indicações em busca de professores experientes e bem-sucedidos em suas salas de aula. Os professores tinham que ter disponibilidade de horário para participarem de encontros semanais, bem como acompanhar as atividades propostas virtualmente. Os professores selecionados receberam uma bolsa de Aperfeiçoamento Pedagógico: Ensino Público (EP), da FAPESP. Em seguida, as professoras passaram por uma formação inicial para compreenderem a proposta do programa, seus objetivos e os impactos dos processos de mentoria na formação de professores.

O PHM foi desenvolvido no período de 2017 a dezembro de 2020. Durante esse período, atendeu 80 professores iniciantes, sendo 25 docentes da Educação Infantil, 45

dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 10 da Educação de Jovens e Adultos e, 18 mentores que atuaram nas três modalidades de ensino (MACHADO, 2023). Com relação aos mentores, tinham entre 30 e 50 anos e possuíam de 09 a 18 anos de experiência profissional sendo que alguns deles já haviam trabalhado como formadores. Os professores iniciantes tinham entre 23 e 55 anos e possuíam de 15 dias a 5 anos de experiência docente (BARROS, 2021).

Durante o processo de acompanhamento das mentoras com os professores iniciantes, no AVA foi construída uma sala virtual de acompanhamento para as interações, portanto, cada professor iniciante tinha a sua sala individualizada para que a mentora pudesse auxiliá-lo em suas necessidades formativas. Neste período de acompanhamento, os professores em início de carreira poderiam participar por tempo indeterminado e o seu desligamento aconteceria apenas se apresentasse poucas necessidades formativas ou por razões pessoais.

O programa foi finalizado em dezembro de 2020, num contexto de pandemia devido à COVID-19 e as atividades escolares estavam ocorrendo de forma remota. Neste período, participavam oito mentoras, em que duas atuavam na Educação Infantil, cinco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma que atendia nas duas modalidades de ensino e vinte e quatro professores iniciantes, sendo dez na Educação Infantil, treze nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e apenas um na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, verificamos que o PHM foi um espaço aberto à aprendizagem da docência construído numa base colaborativa entre professores experientes, professora em início de carreira, tutores e professores pesquisadores buscando aproximar a universidade e a escola. Através das interações, o PHM buscou promover aprendizagem e reflexão na e sobre a prática, favorecendo a autonomia dos envolvidos (MIZUKAMI, 2002).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o desenvolvimento profissional docente é um *continuum*, portanto, acontece ao longo dos anos ainda criança enquanto estudante até depois da aposentadoria. Cada período é importante para a aprendizagem da docência e a entrada na carreira é um momento de muitas tensões e desafios. Nesse sentido, mostramos a importância de programas de indução à docência para essa fase da carreira, para que o professor iniciante não se sinta sozinho, pelo contrário, se sinta seguro para continuar seu processo formativo e se mantenha na profissão.

Assim, o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) foi a terceira iniciativa proposta por professores pesquisadores da UFSCar, com o objetivo de superar ou minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, sendo auxiliados em suas necessidades formativas por professores experientes, os mentores.

Observamos que o PHM foi um importante espaço para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, pois possibilitou a articulação entre atividades virtuais e presenciais, aproximou a escola e a universidade, estreitando a dicotomia entre teoria e prática, favorecendo um ambiente colaborativo de aprendizagem através de interações entre os participantes, em que os professores eram ouvidos e suas falas e experiências eram valorizadas. Além disso, o PHM possibilitou que os professores

iniciantes refletissem sobre a sua própria prática, algo fundamental para a constituição de sua autonomia. Por isso, é importante que programas como o PHM se tornem políticas públicas e possam contribuir com a aprendizagem da docência de professores ao longo da carreira.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. M. de. **A matemática na trajetória pessoal e profissional: narrativas de professores iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar. São Carlos, 2022.

BARROS, J. M. de S. **Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCAR para o Desenvolvimento Profissional Docente: perspectiva de professoras iniciantes**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teach. Teach. Educ.**, v.1, n.2, p.33-49, 1995.

IMBERNÓN, F. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, v.12, n.19, p.75-8. Dez.2011.

KNOWLES, J.G.; COLE, A.L.; PRESSWOOD, C.S. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing, 1994.

LEMES, F. C. G.; EVANGELISTA, M. T. F.; ANUNCIATO, R. M. M.. Contribuições de Cochran-Smith & Lytle para a Formação de Professores: analisando conhecimentos e práticas. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. V.1, n.1, 2020.

LIMA, E. F. de. (Org.) **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, E. F. de, et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. In: **Educação & Linguagem**, ano 10, nº 15, 138-160, jan. – jun. 2007.

LOUGHRAN, J.. Professionally Developing as a Teacher Educator. **Journal of Teacher Education**, 2014, Vol. 65(4).

MACHADO, M. F.. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2015.

MACHADO, M. F.. **Aprendizagem da docência de professoras iniciantes em um programa de mentoria: processos reflexivos e autonomia**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

MARCELO, C.. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo,

**Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, JAN/ABR 09.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características.** 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br>

MIGLIORANÇA, F.; TANCREDI, R. M. S. P.. Aprendizagem da docência: um estudo com três professoras iniciantes em um Programa de Mentoria. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional da docência: teoria e práticas.** 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 301-331.

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

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

REALI, A. M. M. R. et al. Relatório FAPESP. São Paulo: **FAPESP. 2018.** 446 p. (Relatório final. Processo: 2016/25412-8. Divulgação restrita).

REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G. de; BARROS, B. C. de. O WhatsApp na formação de professores iniciantes no Programa Híbrido de Mentoria da UFSCAR. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, p. 344-357, 3 jul. 2020

ROLDÃO, M. do C. N.. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC - Camp.**, Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, A. P. G. de; REALI, A. M. de M. R.; BARROS, B. C.; ANUNCIATO, R. M. M.. Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, e46711, 2019.

TANCREDI, R. M. S P.; MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet**, vol. 01, no 02, abril/2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** 1. ed. Curitiba: Editora: UTFPR, 2012. 241 p.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABC y D de la formación docente.** Madrid: Narcea, S.A. de ediciones, 2015.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: una análisis de la formación inicial.

In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher professional development: an international review of the literature**. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. 2003.

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

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