

MENTORIA PEDAGÓGICA PARA DOCENTES INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

 <https://doi.org/10.56238/sevened2025.011-042>

Camila José Galindo

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos- São Paulo, Brasil
Professora Doutora em Educação Escolar, Departamento de Ciências da Natureza Matemática e Educação

Programa de Pós Graduação Profissional em Educação
Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4950003851687226>

E-mail: camilagalindo@ufscar.br

Ivete Cevallos

Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres- Mato Grosso, Brasil
Professora Doutora em Educação Matemática, Departamento de Matemática

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3836141957548318>

E-mail: ive.cevalos@gmail.com

RESUMO

O estudo longitudinal analisou as necessidades formativas de professores iniciantes em uma escola pública de Mato Grosso, Brasil. Utilizando narrativas autobiográficas e entrevistas, a pesquisa destacou o papel do assessoramento pedagógico no desenvolvimento profissional. A investigação se amparou em estudos de autores consolidados no campo da formação de professores como Garcia (1999; 2008, 2009), Huberman (2000), Marcelo e Vaillant (2012), Rodrigues (2006), Ureta (2009) entre outros. A metodologia é narrativa (Souza e Cabral, 2015; Rodrigues, 2006), com estudo longitudinal e coleta de dados realizada em 2 momentos: 1) em 2014 com o uso de narrativas autobiográficas (escritas e orais) de formação coletadas por meio de memoriais e encontros formativos dialogados entre as docentes iniciantes, coordenação pedagógica da escola investigada e as pesquisadoras envolvidas, 2) em 2024 com entrevistas narrativas focando na reflexão sobre a experiência adquirida com o processo de assessoramento durante a iniciação à docência por professores e coordenação pedagógica, considerando o período de uma década (2014 a 2024). Concluiu-se que processos reflexivos e apoio contínuo da coordenação pedagógica são essenciais para a permanência e eficácia dos docentes iniciantes.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Necessidades formativas. Coordenação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, assentam-se sob uma formação generalista com inserções práticas em campo limitadas a períodos de estágios. Gatti (2012), ao refletir sobre a formação nos cursos de licenciaturas em Pedagogia ressalta que a formação tem caráter excessivamente genérico, com ausências de relações dos conhecimentos advindos do mundo do trabalho docente e da Educação Básica no contexto da formação inicial.

A compressão de tal fato implica em repensar a formação inicial e continuada de professores, visando proporcionar uma formação mais dialogada com a realidade dos campos de trabalho, em especial, a escola e seus profissionais. Considera-se assim, que para atender os desafios do processo de inserção profissional, o acompanhamento assessorado de professores iniciantes, bem como vivências formativas ao profissional (professor/a ou coordenador/a) pelo ‘mentor/a’ (Ureta, 2009) faz-se uma demanda da atualidade educacional. Nesse ínterim, buscou-se compreender dificuldades percebidas por docentes iniciantes na carreira, bem como estimular processos de assessoramento à eles pela coordenação pedagógica, em um contexto escolar no interior do Mato Grosso e identificar os desdobramentos das ações formativas da coordenação após uma década.

Fundamentam a proposta, os estudos de Garcia (1999), Marcelo; 2008; 2009), Huberman (2000), Gama e Fiorentini (2008), Ureta (2009), Vaillant e Marcelo (2009, 2012), Mizukami et al (2003), Gatti (2012), entre outros, buscando elucidar o âmbito das demandas requeridas para prática pedagógica do professor iniciante e o atendimento de suas especificidades e necessidades formativas. A pesquisa também fundamenta-se ainda em autores que abordam as narrativas de formação, destacando-se: Sousa e Cabral (2015), Souza (2006), Bolívar (2015) e Galvão (2005), que tratam das narrativas de professoras em início de carreira.

Questiona-se nesse contexto: Quais necessidades formativas apresentam os professores iniciantes em um dado contexto real de trabalho? Como ocorre o acolhimento dos professores iniciantes na escola, por professores e/ou pela coordenação pedagógica? Como os docentes experientes e/ou a coordenação pedagógica passaram a lidar com o ingresso de professores iniciantes após o período de assessoramento iniciado com as pesquisadoras? suas ações ao longo de uma década?

2 ESPECIFICIDADES DO INÍCIO DA DOCÊNCIA

Para Garcia (1999) e Mizukami et al (2003) a formação de professores é um processo contínuo e sem fim estabelecido a priori. Nesta concepção, o início da docência é apenas uma das etapas do desenvolvimento profissional. Contudo, é diferenciada das demais tendo em vista que possui características próprias.

Estudos sobre vidas de professores (Marcelo e Vaillant, 2012), apontam para as várias etapas vivenciadas pelo professor durante sua carreira profissional. Apoiados em Huberman (2000), afirmam haver diferentes fases do desenvolvimento profissional, a depender do tempo de experiência na atuação docente. Dentre as etapas de desenvolvimento profissional do professor, Vaillant e Marcelo (2012, p.59) ao tomarem como referência os estudos de Day (2001) ressaltam que os primeiros 0-3 anos de trabalho marcam um período de muitos compromissos durante o qual torna-se essencial o apoio dos diretores e supervisores de escola aos docentes iniciantes.

A iniciação à docência é compreendida na literatura internacional, como um período de vivência de tensões, dificuldades, desafios e intensas aprendizagens. Assim, o processo de inserção e apoio aos professores recém-formados e iniciantes na carreira docente demanda atenção pelas agências formadoras, pois trata-se de um período de “tornar-se professor”, ou seja, é o período de transição de estudante à docente, e se caracteriza por desenvolver o maior número de habilidades e destrezas no menor espaço de tempo (Garcia, 1999). Nessa fase, conforme apontado por Marcelo (2009, p.14), “(...) os professores querem instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente, querem aprender como gerenciar a sala, como organizar o currículo, como avaliar os alunos”. Em geral, estão muito preocupados com o “como” e menos pelos “porquês”.

Ainda que essa dimensão seja importante, o autor ressalta que ela, por si só, não conduz a um desenvolvimento docente eficaz, a menos que seja acompanhada pela dimensão inovação que representa a necessidade de ir além das habilidades orientadas na eficiência e na adaptação de novas situações.

Esse período é marcante para muitos docentes, que vivenciam um leque diversificado de experiências e aprendizagens. Frequentemente, essas vivências são acompanhadas de emoção e entusiasmo, mas também de apreensão e ansiedade diante das novas responsabilidades que lhes são atribuídas. Conforme ressalta Veenman (1998), os educadores enfrentam o ‘choque da realidade’, referindo-se à necessidade de assimilar uma complexa realidade que se impõe incessantemente sobre o professor iniciante, dia após dia.

Esse sentimento emerge quando o professor iniciante se depara com situações complexas nunca vistas antes: “(...) dificuldade de relacionamento com os alunos, com a direção, com pais e com colegas mais experientes; dificuldades na transmissão de conhecimentos, no uso de material didático, entre outros” (Gama e Fiorentini, 2008, p. 32).

Vale ressaltar que, tanto os professores iniciantes como os experientes se deparam com inúmeros desafios no cotidiano escolar. No entanto, Vaillant e Marcelo (2012, p.123) ressaltam que “(...) os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações”. Ou seja, apresenta um limitado repertório de experiências tanto na vida profissional

iniciante quanto na vida estudantil enquanto licenciando/a cujas possibilidades de resolução de problemas e enfrentamento de situações complexas são limitadas dada a pouca autonomia que possuem na condição de estagiário/as.

Reconhece-se, dessa forma, a necessidade de crescimento e de aquisições de habilidades profissionais diversas que impulsionem o desenvolvimento profissional do professor iniciante, uma vez que, é forte a influência de internalização do(s) modelo(s) de “professor” adquirido ao longo de sua vida estudantil. Logo, romper com o modelo instituído ao longo da formação escolar, e muitas vezes também, da formação inicial, constitui um desafio a ser superado durante o exercício da carreira.

Esse processo de mudança requer diálogo entre os pares, problematização (reflexão e consciência) sobre sua prática em contexto e/ou nas situações em que elas ocorrem; requer ainda projeções para mudança significativa da prática pedagógica, orientada sob princípios éticos comprometidos com melhorias no desempenho docente e no desenvolvimento profissional no âmbito da carreira docente. Conforme apontado por Nacarato (2013, p.26): “Refletir é inerente ao ser humano, mas a reflexão enquanto prática transformadora não ocorre individualmente; a presença do outro é fundamental”. A autora apoia-se em Cochran-Smith e Lytle (2002) para enfatizar que esse espaço de formação não pode se limitar a um espaço de encontros e conversas entre professores, as discussões “(...) devem possibilitar a construção conjunta de conhecimentos (...) pautar-se em descrições densas e problemáticas vividas em sala de aula, que ao serem discutidas, problematizadas e refletidas, conduzem a aprendizagens significativas” (Nacarato, 2013, p.26).

Tal enunciado evidencia a possibilidade de proporcionar aos docentes um ambiente propício para o desenvolvimento de um trabalho mais sistematizado e colaborativo, envolvendo trocas de experiências entre professores experientes e principiantes, culminando, assim, em uma construção conjunta de conhecimentos válidos e significativos à eles que se encontram em diferentes fases da carreira.

3 ASSESSORAMENTO AOS DOCENTES INICIANTE: DELINEANDO UM PERFIL DE MENTOR/A

Compreende-se por assessoramento o conjunto de ações formativas em um dado período de tempo em que se privilegia o acompanhamento e apoio aos professores em início de carreira (Ruiz e Moreno, 2007), por um/a professor/a coordenador/a experiente na escola. Marcelo (2009, p.12) denomina professor experiente como “professor experto” e apoiado em Bereiter e Scardamalia (1986) considera que “(...) não se refere ao professor com mais de cinco anos de experiência docente mas uma pessoa com elevado nível de conhecimento e destreza, coisa que não se adquire de forma natural, pois requer uma dedicação especial e constante (...)”; é a reflexão sobre a prática no cotidiano escolar que coloca-se como condição para alcançar o nível de pensamento e conduta de um professor experiente/

‘experto’. Para o autor, o professor *experto*, em qualquer área do conhecimento, possui características específicas:

[...] complexidade das destrezas, ou seja, o *experto* realiza suas ações apoiando-se em uma estrutura diferente e mais complexa que a do principiante, exercendo um controle voluntário e estratégico sobre as partes do processo. Em segundo lugar, figura a quantidade de conhecimento que o *experto* possui em relação ao principiante, que possui menos conhecimento. Em terceiro, os principiantes tendem a ter uma estrutura de conhecimento mais “superficial”, umas poucas ideias gerais e um conjunto de detalhes conectados com a ideia geral, porém não entre si. (Marcelo, 2009, p.12)

O que diferencia os ‘expertos’ dos iniciantes, portanto, é a representação dos problemas, ou seja, o sujeito *experto* atende a uma estrutura mais abstrata do problema e utiliza uma variedade de conhecimentos já adquiridos e disponíveis. Já os iniciantes estão influenciados pelo conteúdo concreto do problema e, assim, têm dificuldades para representá-lo de forma abstrata, bem como raramente dispõem de repertório experiencial precedente, adquirido durante a formação inicial nos cursos de licenciatura.

Marcelo (2009, p.13) ressalta que “(...) os professores *expertos* notam e identificam as características dos problemas e situações” – as quais podem escapar à atenção dos principiantes. Para ele, “O conhecimento do *experto* consiste em muito mais que uma lista de feitos desconectados acerca de determinada disciplina (...), seu conhecimento está conectado e organizado em torno das ideias importantes acerca de sua disciplina”.

Ureta (2009, p. 214), ao propor a figura de um mentor (de acordo com o quadro abaixo), – concepção que se aproxima do professor experiente, tal como idealizado por Marcelo (2009) – enfatiza que um dos principais objetivos do/a mentor/a é o de fomentar ou acrescentar ao iniciante uma atitude permanente de indagação, de confrontação com problemas, com os desafios profissionais, e de formular com ele/a, tentativas de soluções, debatê-las e contrastá-las.

Quadro 1. Competências gerais do professor-mentor

| | |
|----|---|
| 01 | Conhecer as particularidades e metodologias de aprendizagem do adulto. Saber como aprendem melhor os professores novatos com quem mantém relações. |
| 02 | Gerar uma relação de confiança (evitando o risco de que a mentoria se perceba como uma avaliação encoberta com consequências, interna ou externa, para o principiante. |
| 03 | Acolher o professor novato, informando-lhe dos aspectos chaves do funcionamento, normas, clima institucional, etc..., prestar apoio emocional e ajudar em sua socialização na escola. |
| 04 | Escutar de maneira ativa e empática, e empregar o diálogo como meio para aprender, ensinar, avaliar e resolver situações e conflitos. |
| 05 | Ter expectativas positivas e elevadas sobre a tarefa e o professor principiante. |
| 06 | Valorizar e promover a criatividade, a autonomia e a iniciativa pessoal, ao mesmo tempo que o rigor, a fundamentação e o trabalho colaborativo. |
| 07 | Aceitar os erros e conflitos como oportunidades para o diálogo e a aprendizagem. |
| 08 | Assumir riscos. |
| 09 | Recorrer às necessidades e demandas dos principiantes e, a partir delas, desenhar o plano de mentoria. |
| 10 | Explicitar e reconstruir crenças e hábitos. |
| 11 | Observar explicitando os critérios utilizados por ele, e realizar análises conjuntas do observado. Mostrar disposição para que suas opiniões e práticas sejam observadas e avaliadas. |
| 12 | Considerar as experiências docentes como semelhantes, porém nunca idênticas. |

| | |
|----|--|
| 13 | Assessorar mostrando distintos pontos de vista sobre a mesma realidade. |
| 14 | Trabalhar colaborativamente. |
| 15 | Articular a teoria e a prática nas reflexões e atuações. |
| 16 | Saber fazer/orientar um plano de ensino. |
| 17 | Trabalhar por projetos, problemas e casos. |
| 18 | Organizar experiências que promovem o desenvolvimento do professor novato, conduzindo-o para projetos e equipes relevantes, e para tarefas que são desafios profissionais. |
| 19 | Oferecer feedback contínuo às docentes. |
| 20 | Utilizar as possibilidades e recursos (informativos, comunicativos, colaborativos, instrumentais, materiais, etc..) que oferecem as TIC em processo de mentoria. |
| 21 | Comportar-se de acordo ao código deontológico da profissão, no marco dos valores democráticos. |

Fonte: Informações reelaboradas a partir de Ureta (2009, p.223) e traduzidas do espanhol pelas autoras.

As informações descritas no quadro anterior corroboram a ideia de que o trabalho do/a professor/a-mentor/a é essencialmente uma experiência de aprendizagem socialmente colaborativa, contextualmente e culturalmente específica: realiza-se dentro de uma comunidade com os pares; assume sentido e significado aos participantes à medida que agem dentro desse contexto sob uma perspectiva de análise de necessidades da situação/contexto, em questionamento perene das formas de atuação, decisão e encaminhamentos possíveis, considerando o repertório de conhecimentos adquiridos em formação inicial, mediados e potencializados no processo de atuação profissional na relação estabelecida entre professor/a iniciante e professor/a-mentor/a. Destaca-se ainda, a necessidade de estabelecimento de parâmetros de referência profissionais para os quais a autora entende serem aqueles alinhados aos valores democráticos inerentes à profissão, à atuação e ao código de conduta ética dos docentes.

Essa perspectiva se aproxima da concepção de conhecimento dos/sobre os professores que propõem Cochran-Smith e Lytle (1999, p.278): o conhecimento da prática, o professor "(...) aprende colaborativamente em grupos, onde os participantes constroem conhecimento local significativo conjuntamente com os outros". Compreende-se, assim, que grupos de professores com características básicas de conhecimento propiciam um ambiente favorável para discutir questões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visando a reflexão sobre a atuação e o questionamento das práticas vigentes. Da mesma forma, segundo Ureta (2009), as competências específicas do/a professor/a-mentor/a para acompanhar os professores iniciantes, estão relacionadas às aplicações das competências gerais em contexto de mentoria em uma realidade concreta, a escola.

No entanto, faz-se um desafio à mentoria como forma de assessoramento aos professores iniciantes, a articulação das competências gerais (conforme aponta o Quadro 1) com as necessidades formativas expressas nas preocupações dos professores iniciantes. As funções e tarefas a serem desenvolvidas pelo/a professor/a experiente que assessora outro/a (docente iniciante na carreira) são diversas e complexas, sobretudo, pela difícil convivência com pessoas em posições de status na cultura docente muito diferentes (mesma ocupação com repertórios de conhecimento experienciais



significativamente distintos). Nesse sentido, vale ressaltar o que Ruiz e Moreno (2000) recomendam para o/a professor/a mentor/a:

[...] ajudar os principiantes a desenvolverem diferentes competências próprias de sua profissão; a desenvolver igualmente confiança em si mesmo; a introduzi-los na cultura da profissão e da instituição. Ademais, o professor mentor atuará como modelo demonstrando suas destrezas docentes em sala de aula, e nas relações sociais mantidas com os companheiros, e no trato com os alunos, na gestão de reuniões, tendo um compromisso de trabalho pessoal e por último sendo um elemento facilitador de mudanças e perfeccionismo. (Ruiz e Moreno, 2000, p. 78)

A função dos mentores, dentre os vários aspectos enunciados pelas autoras já mencionadas, devem também, proporcionar aos professores iniciantes, segurança durante os primeiros anos de atuação profissional, bem como reduzir o isolamento que normalmente experimentam, ajudando-os, ainda, a superar lacunas (de ordem prática, especialmente) deixadas pela formação inicial.

Entende-se, dessa forma, que o perfil do/a professor/a mentor/a supra se aproxima das atribuições da coordenação pedagógica, posto que essa assume um papel estratégico dentro da gestão escolar orientada por princípios e valores democráticos (Brasil, 1996). As atribuições exigem um profissional que planeja ações para e com os professores, seja no âmbito da proposta pedagógica da escola, seja na condução de ações voltadas ao apoio às tarefas docente, à avaliação da aprendizagem, à coordenação de ações junto a comunidade escolar, o planejamento e a execução de reuniões pedagógicas e de ações de formação continuada, entre outras ações - associam-se, portanto, aos princípios do trabalho colaborativo, reflexivo e voltado ao atendimento de necessidades apresentadas comumente por docentes.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como sendo qualitativa em estudo longitudinal, a qual preza pela compreensão de fenômenos educativos na perspectiva de mudanças ao longo de um tempo (2014 a 2024). A pesquisa utiliza da abordagem narrativa articulada à formação de professores (Souza e Cabral, 2015) em processo de inserção profissional na escola, associada à análise das 'necessidades formativas' conscientes (Rodrigues, 2006) mediadas por processos de reflexão induzidos no local de trabalho com intervenções formativas das pesquisadoras envolvidas.

A investigação privilegiou diferentes técnicas de coleta de dados para evidenciar as necessidades narradas oral e escrita pelos sujeitos (2 professoras iniciantes e 1 professora experiente na função de coordenadora). Dentre elas, a escrita de memoriais de formação - que se configura como um dos modos de expressão de narrativas (auto)biográfica rica em acontecimentos referentes à experiência de formação, à prática profissional e também à vida (Galvão, 2005; Sousa e Cabral, 2015).

Para além dos memoriais, coletou-se narrativas orais e registradas em entrevistas dirigidas realizadas em 2024.

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos a saber: 2014 e 2024, e contemplou a coleta de dados com: 1) Memoriais e encontros dialógicos (2014): onde as docentes e a coordenadora participantes registraram narrativas autobiográficas, revelando desafios iniciais e o processo de ressignificação do papel da coordenação pedagógica com a emergência de competências de acolhimento, orientação e socialização na escola. 2) Entrevistas narrativas (Rodrigues, 2006): destacando o percurso formativo e buscando no resgate dessas memórias, compreender e ressignificar o presente - processo intermediado pelos encontros dialogados com as pesquisadoras, permitindo analisar a consolidação de um rol mais amplo de competências pedagógico-formativas reflexivas na prática mentorial ao longo da década.

A expressão das necessidades (orais ou escrita) postas pelas docentes foram compreendidas como sendo representações de interesses individuais e/ou coletiva (do grupo situado), socializadas genuinamente à obtenção de vínculos e apoio à superação de falhas reconhecidas para uma perspectiva de mudança desejada. À análise das necessidades formativas expressas no processo, orientou-se pela construção conjunta de um escopo de necessidades aceitas e reconhecidas no grupo participante, compreendidas e legitimadas no contexto das dificuldades de docentes iniciantes, percebidas no sentido singular e específico dos sujeitos que visam a superação destas. Os dados coletados foram organizados visando expressar: perfil das participantes, dificuldades percebidas pelas docentes iniciantes, percepção da coordenação sobre a condição dos docentes iniciantes na escola e do processo de assessoramento desenvolvido.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise das narrativas, denominou-se MC a mentora e coordenadora da escola, PA e PB para as professoras iniciantes e Escola Viva para o local onde trabalhavam; considerou-se recortes de suas narrativas como forma de precisar ou atribuir sentidos às suas representações de formação e atuação profissional, ressignificando-as a partir das reflexões mediadas.

5.1 PERFIL DAS PARTICIPANTES

O perfil das docentes participantes (Quadro 3) demonstra a temporalidade no exercício profissional, apontando experiências de formação e exercício profissional que lhe asseguram (ou não) conhecimentos sobre a situação “ser/estar professor/a” no período em que participaram da pesquisa.

Quadro 2. Perfil das participantes

| Professora experiente - Coordenadora (MC) | Professoras principiantes (PA e PB) |
|--|--|
| Formou-se em Pedagogia pela o Universidade Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis em 1999, e em 2011 titulouse Mestre pela mesma universidade. Assim que concluiu o curso de Graduação, iniciou-se como professora da rede pública municipal, na Escola X, assumindo uma sala de aula de Jovens e Adultos até 2003. Em 2004 assumiu na mesma escola, as aulas de Ciências da 3ª fase do II Ciclo no vespertino. Participou em 2005 do Grupo de Formação de professores ofertado pela Secretaria Municipal de Educação por um breve período. Em 2006 assumiu a Coordenação Pedagógica da Escola Viva e nela permaneceu até início de 2024. | PA e PB formaram-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso no primeiro semestre de 2013, em matriz curricular anual. Ambas iniciaram em 2014 o processo de inserção docente em turmas do quarto ano do Ensino Fundamental, nos anos finais do ensino fundamental II, atuando com a área de Ciências Humanas e Sociais. Vale ressaltar que PA assumiu uma turma no período matutino e PB no período vespertino na Escola Viva em 2014. |

Fonte: Dados dos memoriais autobiográficos (Coleta em 2014)

O quadro acima destaca a experiência da professora coordenadora, formada em 1999, e em 2014 contava com 15 anos de atuação na docência e em 2024 reúne 25 anos de experiência docente, sendo 18 deles na coordenação pedagógica - experiência que ela atribui ser a mais significativa em sua carreira. Inicialmente, lecionou durante 4 anos como docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - período em que buscou aprofundamento sobre a aprendizagem do adulto - e, nos dois anos seguintes, como professora de Ciências no Ensino Fundamental I. Essa última, com forte presença de experiências de observação e questionamentos sobre a realidade local. Demonstra um compromisso contínuo com sua formação; ela participou de um grupo de formação de professores promovido pela prefeitura e concluiu o Mestrado em Educação (2011) focado nas políticas de formação da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT.

5.2 DIFICULDADES PERCEBIDAS PELAS DOCENTES INICIANTES

Buscando compreender as necessidades formativas das professoras iniciantes PA e PB, as mesmas foram indagadas a respeito das dificuldades que percebiam na atuação da docência no início da carreira (2014). Os dados relatados em encontros formativos e memoriais indicavam um amplo espectro de dificuldades que incidem sobre falhas da formação inicial, demandas à formação continuada e impactam também sobre a identidade profissional das docentes. O quadro abaixo elenca os destaques realizados pelas docentes:

Quadro 3. Identificação das dificuldades das professoras iniciantes durante os encontros formativos e os registros em memoriais

| Dificuldades percebidas | Narrativas autobiográficas |
|---|--|
| 1. Falta de receptividade inicial com docentes ingressantes | Quando fui até a escola me apresentar, cheguei e procurei pela coordenadora, encontrei uma que pegou minha carta e simplesmente não explicou nada e simplesmente disse que estava certo, ali pensei em desistir mas não, respirei fundo e encarei (PA). O primeiro dia de aula quem me procurou pra saber quem eu era foi a professora Sônia onde fiquei sabendo de certas coisas da escola, mas as outras professoras, coordenadoras e outros, para eles era só mais uma e ponto, não conhecia ninguém fiquei isolada (PB) |

| | |
|--|---|
| 2. Comunicação ineficiente | <p>Cheguei em casa e fui para internet pesquisar sobre minhas dúvidas e como atuar em sala e o que significava ciências sociais, pois linguagem eu já tinha uma noção de que seria (PA)</p> <p>Sinto que deveria haver uma ponte maior entre escola e universidade, pois o período de estágio é pouco e também muito pressionado, em relação a realidade real das escolas (PB)</p> |
| 3. Ausência de orientação pedagógica | <p>(...) liguei para uma amiga que já atuava há mais tempo na área, ela tirou minhas dúvidas sobre o que seria essas áreas dentro das matérias e como eu poderia me portar dentro da sala e com os alunos e o que eu poderia aplicar na minha primeira aula (PB)</p> <p>O meu socorro sou eu mesma como até hoje, mas estou conseguindo, errando e aprendendo uma hora fico ótima na profissão, se não desistir antes. (PA)</p> |
| 4. Ansiedade e insegurança no início da carreira | <p>Insegurança ao aceitar a vaga na Escola Viva sem experiência prévia. (PA)</p> <p>Medo de não conseguir, (...) pois, fui obrigada a voltar no tempo e reviver tudo que aprendi no meu tempo das séries iniciais como aluna e também no curso de Pedagogia e acabei gostando de dar aula. (PA)</p> |
| 5. Desafio da gestão da sala de aula | <p>Na sala de aula há crianças difíceis (indisciplina) mas estou conseguindo fazer com que eles estudem e se interesse pelo estudo. (PA)</p> |
| 6. Necessidade de reorganização pedagógica | <p>A realidade das crianças é bem difícil, elas não têm um bom desenvolvimento de aprendizagem, é preciso ir devagar e procurar saber o que elas mais precisam para adequar à realidade. (PA)</p> |
| 7. Dificuldade em planejar as aulas | <p>Minha angústia era como fazer um planejamento para que eu conseguisse atingir meu objetivo com as crianças em sala, mas aos poucos fui conseguindo e hoje não tenho tanta angústia e ansiedade. (PA)</p> <p>Meus planejamentos são sempre individuais, às vezes tenho dificuldades, mas estou superando dia após dia, pois já vejo que algumas crianças que não sabiam ler, já estão bem avançadas e, entre erros e acertos, vou superando os desafios. (PA)</p> |
| 8. Excessiva carga de trabalho | <p>Me sinto cansada com a correria pois onde trabalho fica um longe do outro trabalho, mas me sinto feliz por estar sendo útil para alguém (PA)</p> |
| 9. Lacunas da formação inicial | <p>Na formação inicial, a psicologia deveria aprofundar mais para que pudéssemos ter e saber como agir em certos casos tanto com as crianças como com os pais. As aulas sobre planejamento também deveria ser mais amplas em horas aulas, deveria ter exigido mais, assim como no estágio dentro de sala deveria ter uma abrangência maior para poder termos uma prática em desenvolver um bom trabalho para não acontecer o que aconteceu comigo, em chegar na escola e não ser amparado pelos funcionários competentes da escola. (PA).</p> <p>Tentava organizar os conteúdos mesmo sem saber da importância da sequência didática, algo que nem na faculdade tinha aprendido. (...) E como fazer a triagem dos alunos (PB)</p> |
| 10. Estresse na carreira docente | <p>Durante as aulas fui descobrindo que tem três alunos que não sabem nada. Fiquei doente... com estresse e fui parar no hospital com minha pressão arterial subindo, labirintite atacada que remédio algum fazia passar. Cheguei a falar com a coordenadora que iria desistir, mas elas não aceitaram que eu desistisse e pediram pra continuar. Precisava superar mas não sabia como (PB)</p> |
| 11. Ausência de apoio emocional e motivacional | <p>Dentro de mim era só indecisão o que eu iria fazer sem experiência de nada sem saber como atuar em uma sala de quarto ano (PA)</p> <p>(...) hoje já consigo entrar na sala e poder falar com as crianças sem medo, sou mesmo insegura. (PA)</p> |

Fonte: Narrativas das professoras registradas em memoriais (Coleta 2014).

As docentes iniciantes destacam dois episódios marcantes de ausência de apoio: o dia em que a professora se dirigiu à escola com a carta de apresentação em mãos e o primeiro dia de aula. Esses eventos geraram um sentimento de isolamento e vontade de desistir. Tais dificuldades apresentadas pelas professoras remetem ao “choque de realidade” que Veenman (1998) descreve como a

necessidade de assimilar uma realidade complexa que se impõe incessantemente sobre o professor iniciante, dia após dia.

Para além das dificuldades apresentadas, PA aponta que no âmbito dos conhecimentos académicos adquiridos no curso de formação universitária, houve falhas no sentido de não ter proporcionado a resolução de problemas reais da prática pedagógica.

PA ao recordar sobre sua formação no curso de Pedagogia, na condição de professora iniciante, percebe as lacunas em sua formação. Nesse sentido, Oliveira (2011) destaca a compreensão sobre a importância formativa dos professores no ato de narrar episódios significativos. Ao reconstruírem suas histórias, os docentes constroem relações necessárias à produção de sentidos válidos à experiência vivida; não determinante, mas representativa da sua história.

Outro aspecto mencionado por PA foi a busca por um modelo de aula semelhante ao que vivenciou quando era aluna das séries iniciais da escolarização - o que indica que em sua experiência formativa predominou o modelo de aula experimentado enquanto estudante da educação básica, não sendo mobilizados durante a formação inicial/continuada conhecimentos pedagógicos suficientes para ressignificação que supere velhas tendências de ensino. Logo, evidencia-se demandas sobretudo à formação inicial de professores no que tange a superação de métodos formativos pouco incidentes na ampliação de repertórios de experiências significativas e resignificadas.

Os relatos das professoras principiantes reiteram a necessidade de tornar a escola um ambiente potente para identificar necessidades formativas e agir sobre elas, pois são muitas as dificuldades que os docentes iniciantes encontram ao ingressarem na escola. Como destacou Galindo (2020), a sala de aula coloca aos docentes, diariamente, desafios que os impulsionam à busca permanente por melhor desempenho profissional em diferentes dimensões das tarefas que compõem a docência. Nesse contexto, ao mesmo tempo que buscam conhecimentos para aprimorarem a prática, os sentidos das necessidades são alterados ao respondê-las, gerando novas ações e novas demandas. Do elenco das dificuldades mencionadas no quadro 3, apenas duas não apresentam vínculo com ações dependentes de intervenções da coordenadora, sendo elas: “lacunas da formação inicial” e “excessiva carga de trabalho”. As docentes reconhecem que esses aspectos mantêm vínculo com as condições de trabalho da profissão, as quais são estabelecidas pelos sistemas de ensino e historicamente.

A professora iniciante reafirma um problema grave em nossa realidade educacional: a solidão dos professores e o isolamento já destacado por Imbernón (2000) como um problema da profissão que precisa ser superado com ações intencionais. Junto dessa problemática aloca-se a intensificação do trabalho de professores iniciantes quando imerso em um grupo desconhecido. A docente (PA) reitera o trabalho solitário do professor ao referir que seus planejamentos são sempre individuais.

Tais apontamentos, emergentes dos memoriais, revelam o que Marcelo (2008) enfatiza sobre o papel do professor experiente no assessoramento dos iniciantes. As relações que os professores

estabelecem cotidianamente com outros professores e a interação com os mais experientes são exemplos que podem promover segurança como descrito por PB.

Os registros (memorial autobiográfico) e a reflexão conjunta deles, possibilitaram as docentes iniciantes exporem suas angústias e desafios. Ao refletir sobre eles, consideram que poderiam ser beneficiadas na escola com propostas que contemplassem mais compreensão acerca desse período de inserção, impulsionando-as no processo de desenvolvimento profissional (Marcelo, 2008).

5.3 PERCEPÇÃO DA COORDENAÇÃO SOBRE A CONDIÇÃO DOS DOCENTES INICIANTES NA ESCOLA

Em se tratando da percepção da coordenação sobre a condição das docentes iniciantes na escola, a coordenadora (MC) ressalta por meio de suas narrativas orais que não tinha uma compreensão que essa fase inicial da docência requer, não dispunha de um olhar diferenciado em apoio aos recém inseridos na profissão docente. O excerto a seguir explicita sua consciência sobre falhas no processo de acompanhamento:

Quando fomos [na condição de gestoras da escola] procuradas pelas professoras pesquisadoras para expor o projeto de acompanhamento de professores principiantes foi quando, eu em particular, e também toda a equipe diretiva, tomamos consciência como nós recebemos o professor em nossa unidade escolar, acreditando que eles já têm experiência e que eles não necessitam de um olhar diferenciado. Eles chegam na escola e começam a trabalhar. Se precisar, orientamos; damos o “apoio”, mas isso não é algo que prevemos fazer. (Encontros formativos, MC - 2014)

A fala da coordenadora retrata o preconizado por Garcia (1999) ao enfatizar que a instituição escolar tem, relativamente aos professores principiantes, as mesmas expectativas que têm face aos veteranos, embora a literatura na área da formação de professores, nacional e internacional, seja inequívoca quanto às especificidades em diferentes âmbitos da atuação entre os iniciantes. Tal discrepância evidencia que os docentes requerem ações formativas que favoreçam a apropriação da Ciência na área da Educação durante o exercício da carreira, corroborando para o atendimento das necessidades que são evidenciadas.

Em um momento de formação em que refletiam pesquisadora, professoras principiantes PA e PB e a coordenadora MC, a partir da releitura dos memoriais, buscando destacar os principais dilemas e desafios vivenciados pelos principiantes, a coordenadora faz a seguinte constatação:

Este processo de reflexão tem me auxiliado a questionar minha prática anterior e a que aos poucos vou reordenando. Foi muito angustiante para mim, ouvir da professora iniciante as dificuldades encontradas na recepção da escola, realizada por mim e pelas outras coordenadoras, recepção esta que achávamos suficientes para inteirá-las no ambiente escolar, e que não foram suficientes, que estas dúvidas causaram-lhe angústias e mesmo assim, tinham receios de procurar-nos para auxiliá-las. (Encontros formativos, MC - 2014)



A coordenação aponta que apesar de executar atribuições complexas, especialmente devido às numerosas demandas que transcendem as questões pedagógicas, reconhece que reflexões dirigidas em situação de pesquisa, sobre a condição de ser docente iniciante, a favorecia com contribuições formativas no sentido de despertar para especificidades próprias do início da docência, como a insegurança, o medo de não ter tempo suficiente para trabalhar os conteúdos, o diálogo com os estudantes. Depois de alguns encontros, a coordenadora registrou sua compreensão sobre a fase inicial da docência:

Neste momento pude compreender o quão necessário é o acolhimento destes professores iniciantes, em olhá-los como tal, preocupando com sua inserção no grupo, possibilitando sua interação e organizando espaços de estudos que os auxiliem no desempenho de suas funções. (Memorial formativo, MC - 2014)

E acrescenta ainda que passou a ter um olhar mais atento no processo de acompanhamento das principiantes:

Através destes encontros visualizei com mais exatidão o meu trabalho de acompanhamento com elas, no cotidiano escolar, como seus planejamentos e execução deles, além de espaços de reflexão de suas práticas. (Memorial formativo MC - 2014)

Nos momentos destinados à formação continuada desenvolvidos na própria escola, não era levado em consideração essa fase da docência, e passou a ser pauta das reuniões nesses encontros, conforme ressalta a coordenadora:

O assunto passou a fazer parte de nossas reuniões de reflexão, da organização de nossas reuniões com o grupo de professores nos momentos de formação continuada [na escola], pois antes disso, para mim e também na concepção dos colegas da equipe diretiva, o professor que chega à unidade escolar, seja através de concurso ou de contrato temporário é um profissional formado, nos esquecendo de que a docência é um processo que se constrói ao longo do percurso profissional, que nenhum profissional sai pronto e acabado de um curso de graduação. (Encontros formativos MC - 2014)

Para a coordenadora, os momentos de reflexão com as principiantes e pesquisadoras a partir das narrativas orais ou escritas, e as trocas de experiências nos momentos formativos foi se configurando em ações de assessoramento às docentes iniciantes.

Reafirma-se, nas falas das participantes, a necessidade de acompanhamento sistematizado e de aproximação que possibilite diálogo das docentes iniciantes com os docentes experientes na escola, para além da relação com a coordenação pedagógica. Vaillant e Marcelo (2012) e Nacarato (2013) já reiteraram o imprescindível papel do outro na ressignificação das necessidades e de avançar nas trocas entre pares.

5.4 APRENDIZAGENS NO ASSESSORAMENTO DE PROFESSORES INICIANTES

Durante os encontros formativos, notou-se gradativamente, mudanças na postura tanto das professoras quanto da coordenação na relação que estabeleciam entre si e no estabelecimento de vínculo de confiança mais próximo - amparado pelo processo de pesquisa. As reflexões induzidas à constituição de atenção à iniciação na profissão docente, mostrou-se fértil como modalidade formativa para todos os sujeitos envolvidos na realidade investigada, especialmente na constituição da escola como ambiente de desenvolvimento profissional (Mizukami *et al*, 2003) e como um caminho possível de superação de dificuldades percebidas ou desveladas no processo formativo mediado por reflexões sobre o acolhimento dos iniciantes na escola. A esse respeito, destacamos a fala da coordenadora:

[...] com as visitas das pesquisadoras, as conversas nos encontros, foi ficando evidente para mim e auxiliou-me a direcionar o meu olhar sobre o professor iniciante, suas necessidades, seus desafios cotidianos com os alunos e com eles mesmos. Isso me ajudou a refletir sobre minha própria prática, não apenas com as duas professoras sujeitas da pesquisa, mas com todos os outros colegas de trabalho; me ajudou a ver que os docentes não são um grupo único como eu pensava. (...) Mas, saber disso me faz pensar na necessidade de ter respostas para apoiar esses professores iniciantes e todo ano temos algum. Preciso estudar mais! Esses encontros têm me permitido tirar um tempo para me aprimorar, para conhecer sobre as necessidades dos iniciantes e ver como ajudá-los de alguma forma. (Encontros formativos, MC - 2014)

Corroborando com a perspectiva de desenvolvimento profissional na escola, os processos formativos colaborativos se despontam como aliados à compreensão das necessidades formativas dos sujeitos em contextos ou situações (Galindo, 2011) que requerem ações conjuntas para superação de demandas do grupo em questão. Ademais, as necessidades percebidas apregoam que o processo reflexivo é potencialmente eficaz em situações formativas coletivas. Nesse sentido, a organização de subgrupos (em encontros formativos situados) com foco comum, constitui uma possibilidade frutífera a ser potencializada para os objetivos desta investigação e outras propostas formativas com foco na compreensão e apreensão de necessidades formativas em contextos.

A partir da intervenção inicial na realidade investigada, a coordenadora passou a acompanhar as principiantes e assessorá-las, motivada a observar suas aulas e posicionamentos, perguntar sobre os feitos realizados, as dificuldades, as opiniões que as ajudariam mutuamente na criação do apoio aos docentes iniciantes - desenvolvendo uma relação de proximidade, com diálogos focados no atendimento das dificuldades, principalmente, e promovendo reflexões que as permitiam se sentir um grupo que revisitam as práticas e as necessidades inerentes a elas; sem medo, sem hierarquias. Tal cumplicidade favoreceu o propósito de juntas pensarem sobre a melhor forma para resolver a situação emblemática invisibilidade das especificidades inerentes à iniciação à docência. Assim, como destaca Rodrigues (2006), puderam estabelecer uma parceria colaborativa promissora no atendimento das 'necessidades formativas' anunciadas pelas docentes iniciantes (quadro 3), ao mesmo tempo, delinearam um movimento de assessoramento, o qual foi se desenvolvendo ao longo dos encontros e também nos anos vindouros de forma intencional.



O assessoramento fez-se, portanto, em uma construção coletiva (pesquisadores, professores e coordenação) onde os sujeitos envolvidos se colocaram à disposição no estabelecimento de partilhas, conscientes quanto ao impulso para o crescimento profissional:

Estou achando interessante escrever sobre tudo isso que passei enquanto iniciante e também me sinto mais próxima e mais segura no que preciso com a professora experiente, que é minha coordenadora e agora. (Encontros formativos (PB - 2014)

Achei bem interessante falar sobre minha inserção na profissão, pois acho sim uma luz no final do túnel, uma oportunidade para mudar minha realidade enquanto professora principiante e a dos futuros pedagogos que chegarem, assim quem sabe com meu modo de ver consigo ajudar nessa mudança. (Encontros formativos PA - 2014)

Nos excertos supramencionados, as docentes iniciantes refletem sobre o processo de escrita e também de partilha nos encontros formativos. No conjunto das etapas em que se centraliza a reflexão sobre as experiências registradas, destaca-se o reconhecimento e a consciência sobre a importância desse processo formativo. Como já destacado por Nacarato (2013, p.26) a “(...) reflexão enquanto prática transformadora não ocorre individualmente; a presença do outro é fundamental”.

Ao longo de uma década de experiência no cargo de coordenação pedagógica, MC reconhece que ano a ano, foi adquirindo habilidades em se aproximar dos docentes iniciantes, especialmente reconhecendo a necessidade de estar junto deles, assessorá-los a aperfeiçoar seus saberes e habilidades de percepção das dificuldades e de acompanhamento e suporte pedagógico; reconhecendo que o assessoramento junto aos professores iniciantes, vai se aprimorando na medida em que, objetivamente, intenta adquirir e aprimorar as competências de mentor/a destacadas por Ureta (2009). MC reconhece ainda que trata-se de um processo contínuo, e em alguns excertos extraídos das entrevistas, elucida:

(...) passei a realizar acompanhamento mais próximo com cuidado humanizado em relação às angústias e inseguranças nesse período. Aprendi o quanto é bom ter um profissional experiente para acompanhar os primeiros desafios da nossa profissão (...); eles necessitam desses momentos de trocas com seus pares e ter auxílio nos desafios cotidianos (...). Tive que organizar momentos de estudo na unidade escolar, com docentes experientes e iniciantes juntos, mas também momentos exclusivos para orientação individual e partilha (...) e também procurar mais leituras para compreender melhor esse processo. (Entrevista MC, 2024).

A coordenadora pedagógica demonstra a importância de processos de socialização e a formação entre pares para promover aprendizagens coletivas, identificações e também impulsionar o desenvolvimento profissional uma vez que a partilha de demandas e resoluções cooperativas criam pontos de identificação e valoram resultados do grupo.

De acordo com Ureta (2009), uma das competências primordiais da mentoria diz respeito às iniciativas para que as professoras sintam confiança e expressem suas necessidades. Nesse sentido, a coordenadora expressa que ao longo do tempo foi aperfeiçoando as estratégias de acolhimentos junto às docentes iniciantes. Conclui que saber dosar e criar espaços e momentos individuais e coletivos é essencial para conseguir resultados de falas abertas e iniciativas de resolução de problemas,

dificuldades ou impasses. A coordenadora destaca que as primeiras experiências com os encontros formativos da universidade demonstraram que buscar leituras (sobre formação de professores, as dificuldades de professores iniciantes e demandas específicas mencionadas) fazia-se fulcral para ampará-la na compreensão das necessidades, de ações formativas com reflexões teorizadas junto aos docentes da escola - estratégia que considerou alterar significativamente a qualidade da formação continuada e das reuniões pedagógicas realizadas com docentes iniciantes e experientes na escola. Destacou que suas ações de acompanhamento dos docentes iniciantes anterior e após a Pandemia Covid 19, organizaram-se em diferentes momentos, sendo a) conhecimento da estrutura da escola, b) diálogos individuais para expressões particulares de necessidades, seguidos de encontros somente com professores iniciantes para compartilhar os dilemas, dificuldades e impasses percebidos (vivências na gestão da sala de aula, planejamento do ensino e participação nos horários de trabalho pedagógico coletivos de forma ativa) e por vezes, c) momentos de socialização com todos os docentes da escola, visando realizar estudos sobre aspectos considerados comuns à todos, muitas vezes relacionando as necessidades tematizadas pelas iniciantes com a organização curricular oficial.

Nota-se uma preocupação em organizar uma sequência de ações, ainda que ela mesma reconheça que há limitações quanto a fixação precisa dos diferentes momentos e ações formativas e socializadoras. A coordenadora demonstra aprendizado contínuo e de reflexão essenciais para o perfil de mentora, menciona estudos de autores que amparam suas concepções de intervenção com os docentes, destacando-se estudos como: a prática pedagógica dos professores iniciantes da Educação Básica como formadora de professores (de Guidini, Martins e Mendes, 2015). Nos anos subsequentes MC continuou com suas reflexões e intervenções no apoio ao professor iniciante fundamentando-se em Giordan e Hobold (2015) e Sousa e Cevallos (2018) sobre as necessidades formativas emergentes na escola. Nota-se, que ao acompanhar os professores iniciantes e organizar etapas de assessoramento, favorece a autonomia dos profissionais (docentes e coordenadora) em criar propostas que atendam as necessidades mais pungentes do grupo.

6 CONCLUSÃO

As particularidades da fase inicial de inserção docente exige da escola uma nova configuração no suporte aos docentes, evidenciando a centralidade da coordenação pedagógica no atendimento das necessidades formativas que se expressam objetivamente por docentes, porém com iniciativas formativas intencionais, as quais proporcionam momentos de apoio específicos em que a confiança se destaca como elemento chave, indutor de possibilidades de acompanhamento formativo pedagógico e de desenvolvimento de capacidades para o enfrentamento de dilemas individuais e coletivos em situação de atuação profissional. Nesse contexto, o diálogo se mostra uma estratégia formativa importante no assessoramento das docentes iniciantes.



Os relatos das professoras evidenciaram inquietudes com relação à fase de ingresso à docência e destacam aspectos que se consolidam como condição mínima para qualquer professor iniciar com dignidade a profissão (Vaillant e Marcelo, 2012), como saber planejar o ensino, realizar com maestria a gestão da sala de aula e participar com segurança dos momentos de reuniões pedagógicas.

O assessoramento induzido pela pesquisa e as ações sequenciadas pela coordenadora consolidou como uma estratégia de formação continuada que pode ser estendida a outras realidades e quiçá à efetivação de políticas públicas. A consolidação do processo de assessoramento pela coordenação pedagógica desponta-se potente para atender e revelar necessidades formativas.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96. Congresso Nacional, 1996.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTTLE, S. The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, EUA, 28 (7), p. 15-25. 1999.
- DAY, C. O desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- GALINDO, C.J. Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2011.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciências & Educação*. v. 11, n.2, p. 327 - 345, 2005.
- GAMA, R.P.; FIORENTINI, D. Identidade de professores iniciantes de matemática que participam de grupos colaborativos. *Horizontes*, v. 26, n. 2, p.31, jul/dez. 2008.
- GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.
- Profesor principiante : inserção a la docência. In. GARCIA, C.M. (coord). Políticas de inserción a la docencia: de establón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Octoedro. Barcelona/ES. Buenos Aires/Argentina e México. 2008.
- GIORDAN, M.Z; HOBOLD.M.S. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 55-72, jan./jun. 2015.
- GONÇALVES, J.A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Algarve, Portugal. n. 8, p. 23-36. 2009.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p.x-y.
- IMBERNÓN, F. formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. *Vozes*. São Paulo, 2000.
- MARCELO, C. (Org). *El profesorado principiante: inserción a La docência*. Barcelona: Octoedro, 2008.
- MARCELO, C *Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios*. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Espanha, n. 13 v.1, p. 1-25. 2009.
- MARCELO; VAILLANT, D. *Desarrollo Profesional Docente: Como se aprende a ensinar?* Madrid: Narcea, 2012.
- MIZUKAMI, M.G.N; et al. *Escola e aprendizagem à docência: processos de investigação*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- NACARATO, A.M. (Org). *Práticas docentes em Educação Matemática no anos iniciais do Ensino Fundamental*. Curitiba: Appris, 2013.
- SOUSA, M, R; CEVALLOS, I. Em linhas narrativas: a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. *Anais. VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*. UNICID – São Paulo, 2018



RUIZ, C.M.; MORENO, M.S. El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles. Colección Innovación y desarrollo de la calidad de la enseñanza universitaria. n.3. Universidad de Sevilla. 2000.

RODRIGUES, A. Análise de práticas e de necessidades de formação. Coleção Ciências da educação: Editora Porto, 2006.

SOUSA, M.G, Silva; CABRAL, C. L. Narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. Horizontes. UFS. v. 33, n. 2, p. 149 - 158 , jul./dez. 2015.

SOUZA, E. C. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

URETA, C.V.M. Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Revista de currículum y formación del profesorado. v.13, n.1. 2009. Disponível em <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>>. Acesso: 01 maio 2015.

VAILLANT, D; MARCELO, C. Las tareas del formador. Málaga- Espanha. Aljibe. 2009.

VAILLANT, D; MARCELO, C. Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: una análisis de La formación inicial. In. VILLA, A. (Coord). Perspectivas y problema de La función docente. Madrid: Narcea, 1998, p.39-69.