

**Artigo****Práticas de indução docente e desenvolvimento profissional:  
contribuições do Programa de Mentoria para professoras  
iniciantes****Teaching induction practices and professional development:  
contributions from the Mentoring Program for beginning teachers****Prácticas de inducción docente y desarrollo profesional: contribución del  
Programa de Mentoría para profesoras principiantes****Lúcia Gracia Ferreira<sup>1</sup>, Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz<sup>2</sup>,  
Roselane Duarte Ferraz<sup>3</sup>**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga-BA, Brasil

**Resumo**

A indução docente visa atender professores em início de carreira, num processo de acompanhamento, assessoria e formação, considerando as vivências da prática profissional. Assim, este texto tem por objetivo analisar as práticas de indução e o desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes, participantes do Programa de Mentoria *Online*, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tendo como foco as relações, acompanhamento e os desafios. Para tanto, foi realizada uma investigação de abordagem qualitativa e exploratória, cujos dados foram produzidos no ano de 2022, no município de Itapetinga-BA. Contou com a participação de duas professoras iniciantes da Educação Infantil, que participaram de um programa de indução. Os dados foram produzidos a partir da entrevista semiestruturada e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, com emersão de duas categorias: a) relação e acompanhamento; b) desafios. Evidenciamos a contribuição do Programa de indução na construção da docência das professoras iniciantes e que as práticas empreendidas beneficiaram o seu Desenvolvimento Profissional. Constatamos que as aprendizagens da docência foram constantes, e que a indução vivenciada colaborou para busca de superação de desafios e construção de relações. Entendemos, com isso, que as práticas de indução precisam avançar para o caráter permanente, subsidiadas como políticas públicas.

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Doutor em Educação. Membro do grupo de pesquisa e Estudos Pedagógicos. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>. E-mail: [lucia.trindade@uesb.edu.br](mailto:lucia.trindade@uesb.edu.br).

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Doutor em Psicologia. Membro do grupo de pesquisa e Estudos Pedagógicos. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1383-8641>. E-mail: [ritasouza@uesb.edu.br](mailto:ritasouza@uesb.edu.br).

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Doutor em Educação. Membro do grupo de pesquisa e Estudos Pedagógicos. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1731-0120>. E-mail: [rduarte@uesb.edu.br](mailto:rduarte@uesb.edu.br).

## Abstract

Teacher induction aims to assist teachers at the beginning of their careers, in a follow-up, advisory process and training, considering the experiences of the professional practice. Thus, this text aims to analyze the induction practices and the teaching professional development of beginning teachers, participants of the Online Mentoring Program, at the State University of Southwest Bahia, focusing on relationships, monitoring and challenges. For that, an investigation with a qualitative and exploratory approach was carried out, whose data were produced in the year 2022, in the municipality of Itapetinga-BA. It counted on the participation of two beginning teachers of Early Childhood Education, who participated in an induction program. Data were produced from semi-structured interviews and analyzed using the content analysis technique, with two categories emerging: a) relationship and monitoring; b) challenges. We evidenced the contribution of the Induction Program in the construction of the teaching of beginning teachers and that the practices undertaken benefited their Professional Development. We found that learning from teaching was constant, and that the induction experienced contributed to the search for overcoming challenges and building relationships. We understand, therefore, that induction practices need to move towards permanent character, subsidized as public policies.

## Resumen

La inducción docente tiene como objetivo ayudar a los docentes al comienzo de sus carreras, en un proceso de seguimiento, asesoramiento y formación, considerando las experiencias de los practica profesional. Así, este texto pretende analizar las prácticas de inducción y el desarrollo profesional docente de profesores principiantes, participantes del Programa de Mentoría en Línea, en la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía, con foco en las relaciones, el seguimiento y los desafíos. Para ello, se realizó una investigación con enfoque cualitativo y exploratorio, cuyos datos se produjeron en el año 2022, en el municipio de Itapetinga-BA. Se contó con la participación de dos docentes principiantes de Educación Infantil, quienes participaron de un programa de inducción. Los datos fueron producidos a partir de entrevistas semiestructuradas y analizados mediante la técnica de análisis de contenido, surgiendo dos categorías: a) relación y seguimiento; b) desafíos. Evidenciamos la contribución del Programa de Inducción en la construcción de la enseñanza de los profesores principiantes y que las prácticas realizadas beneficiaron su Desarrollo Profesional. Constatamos que el aprender de la enseñanza fue constante, y que la inducción vivida contribuyó a la búsqueda de superación de desafíos y construcción de relaciones. Entendemos, por tanto, que las prácticas de inducción deben transitar hacia un carácter permanente, subvencionado como políticas públicas.

**Palavras-chave:** Maturidade profissional, Docência, Carreira docente.

**Keywords:** Professional maturity, Teaching, Teacher career.

**Palabras clave:** Madurez profesional, Docencia, Carrera docente.

## 1. Introdução

As fases da carreira docente têm sido estudadas por Huberman (1992), Gonçalves (1992) e Ferreira (2014) e amplamente tem avançado como objeto de discussões e estudos (Santos, 2019; Almeida, 2020; Cruz, 2022). É importante evidenciar que a carreira docente e, no contexto desta, a iniciação profissional compõe o campo do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

A etapa de entrada na carreira docente, na qual os professores vivenciam os primeiros impactos, as primeiras descobertas entremeadas com as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas existentes do processo formativo, torna-se, um tempo gerador de experiências e aprendizagens que precisam ser visibilizadas independente da proposição de políticas ou não. Nesta perspectiva, esta pesquisa objetivou analisar as práticas de indução e o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes, participantes do Programa de Mentoria *Online*, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, tendo como foco as relações, acompanhamento e os desafios. Dessa forma, a participação em programas como estes contribuem para avançarmos no debate sobre o processo de socialização profissional e seus benefícios.

De cunho qualitativo que, conforme Mineiro, Silva e Ferreira (2022, p. 207) “consiste em uma abordagem de investigação que considera a conexão do sujeito com o mundo e suas relações, não desconsiderando a subjetividade dos participantes do estudo nem do pesquisador, entendendo que não é possível o desenvolvimento de um trabalho asséptico”, a pesquisa foi realizada em novembro do ano de 2022.

De caráter exploratório, a pesquisa foi realizada com duas professoras iniciantes da Educação Infantil que participaram do Programa de Mentoria *Online* – Construir Docência, escolhidas por serem professoras atuantes no município de Itapetinga e atenderem ao perfil da pesquisa. As docentes, aqui nomeadas de Maria e Ana, têm, ambas, 46 anos de idade e formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e, quando participantes do programa, eram iniciantes, com quatro anos de atuação na docência em Educação Infantil. A docente Ana possui ainda Graduação em Geografia e três especializações, sendo Direitos Humanos e Democracia; Gestão Universitária; Neuropsicopedagogia e Saúde Mental.

Foram realizadas duas entrevistas com as professoras contendo questões sobre as características do desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes envolvendo a relação e o acompanhamento realizado no período de atuação no Programa de Mentoria. Utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2010) como técnica de análise dos dados que permitiu, na pré-análise, conhecer os dados produzidos a partir da transcrição das entrevistas e de uma leitura prévia. Posteriormente, pudemos explorar este material, a partir de outras leituras e fichamentos o que possibilitou emergir duas categorias de análise: 1) Relação e Acompanhamento; 2) Desafios. E por último, realizamos o tratamento dos dados, cujo resultado é exposto neste trabalho.

Este artigo se encontra estruturado da seguinte forma: uma apresentação teórica sobre desenvolvimento e indução profissional e os resultados oriundos das práticas de indução no Programa de Mentoria.

## 2. Desenvolvimento e indução profissional

Ferreira (2023) aponta vários componentes que necessitam fazer parte de uma política de carreira que precisamos ter no Brasil. Ainda sinaliza que é urgente refletir sobre aspectos como a formação, a remuneração, as condições de trabalho, as propostas de cuidado/promoção do bem-estar, modos de permanência na carreira, entre outros. Assim, em uma visão ampliada, pensar

uma educação para o futuro como sinalizam Enguita (2004), Imbernón (2000; 2009; 2011), Jarauta e Imbernón (2015), é antes de tudo pensar na profissão docente e nos profissionais que dela fazem parte.

Nessa direção, o Desenvolvimento Profissional Docente, que é um processo completo, dinâmico e multidimensional, com vários âmbitos, elementos e fatores que o compõem e o influenciam, se configura como fundamental para pensar a carreira docente, já que há aspectos de ordem pessoal e individual que são influenciadores da forma como o professor vivencia a docência, e precisam ser visibilizados de forma integralizada.

Desse modo, o DPD constitui-se como um processo permanente de aprendizagem da docência, composto por vários elementos e influenciado por inúmeros fatores de ordem pessoal, profissional, contextual, social etc. Portanto, é um “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (Marcelo García, 1999, p. 144). Ainda:

[...] podemos entender o Desenvolvimento Profissional Docente como processo de aprendizagem contínua, que ocorre ao longo da vida do professor, que abarca elementos que constituem a profissão e recebe influências de diversos fatores (pessoais, sociais, culturais, institucionais, profissionais, organizacionais, econômicos, políticos, contextuais, emocionais etc.), sendo atravessado por variáveis que sofre e provoca mudanças. Envolve o saber-fazer e se configura como sendo individual e coletivo, complexo e multidimensional. Sua consolidação abrange o professor, o aluno e a escola (instituição) (Ferreira, 2023, p. 61).

A autora aponta que vários aspectos compõem o DPD, influenciando-o, ao mesmo tempo sendo influenciado por este desenvolvimento. A partir de então, retomamos o já exposto inicialmente, que não é possível pensar estes aspectos isoladamente. O DPD é um processo que se refere à evolução do professor que se vincula a aspectos que são do âmbito da escola, dos alunos, da gestão, das políticas públicas, da saúde/cuidado, do bem-estar profissional, da formação e de outros tantos. A autora apresenta a figura 1 como um constructo desse desenvolvimento.





Os professores, durante a carreira profissional, passam por constantes momentos de socialização profissional relevantes para seu desenvolvimento. Essas experiências de aprendizagens são consideradas pontos-chave do DPD, que, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012) e Vaillant (2016), ocorre em contexto de interação, não sendo de maneira isolada.

Referindo-se ao período de iniciação profissional, um momento definitivo da carreira do professor, vários estudos (Ferreira *et al.* 2023; Ferreira, 2014; 2017; 2020; 2021a; 2021b; Ferreira; Anunciato, 2018a; 2018b; 2020; Santos; 2019; Vaillant, 2009; 2021; Beca; Boerr, 2020; Xavier; Ferreira, 2020; Santos; Ferreira; Ferraz, 2020; Almeida *et al.*, 2020; Oliveira; Ferreira, 2020; Gobalto, 2020; Cesário, 2021; Vaillant, 2021) mostram que se trata de um período com várias peculiaridades, que se originam, em sua maior parte, da imaturidade profissional e da falta de experiência na docência. Trata-se de uma etapa que apresenta intensas aprendizagens, bem como instabilidades, dilemas, conflitos e questionamentos.

A iniciação profissional é o primeiro período da carreira docente (Ferreira, 2014; 2017; 2021b; 2023) e se configura como aquele que se refere aos primeiros cinco anos de atuação na docência. Mesmo não sendo uma etapa cujo tempo de atuação seja fixo, pois pode haver variação, tem características que são marcantes, explicitadas em muitas pesquisas.

De acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020), a indução docente, enquanto processo de aprendizagem, é bastante positiva na inserção profissional de professores em início de carreira e, por isso, deve ser incentivada. Neste texto, convidamos o leitor a olhar para o início da carreira docente como sendo aquela fase cujos investimentos em políticas públicas, que visam atendê-la, precisam ser abundantes e contínuos. Isso se dá porque possibilitar aos professores iniciantes a experiência de inserção profissional, a partir de acompanhamento e assessoramento, é fundamental na busca pelo avanço nos processos educacionais, dos quais os professores são a base. Para Ferreira (2021a, p. 5):

A indução se refere ao acompanhamento formativo, relacional e compartilhado. Ainda, se refere a um investimento nas necessidades formativas e práticas do professor que está vivenciando a inserção profissional. Ainda, pressupõe um planejamento e contribui sendo um apoio aos professores, pois os ajudam a conhecer e enfrentar os problemas.

Como já - dissemos, o início da carreira de professores iniciantes é um período no qual o docente tende a se sentir sozinho diante dos desafios da educação que ele passa a enfrentar de modo direto e, em decorrência disso, precisa ser um processo orientado e assessorado. Salientamos que esse necessário processo de indução profissional contribui para a promoção de aprendizagens e perspectivas formativas. Assim, o processo de acompanhamento por meio de ações como programas, cursos, eventos, voltados para atender o professor em início de carreira, podem se caracterizar como atividades de indução profissional.

A indução deve ser um processo constante de formação de professores iniciantes, principalmente com seus pares, mais experientes. Também deve ter

como foco aspectos específicos dessa fase da carreira como a insegurança, a desconfiança, as dúvidas, o medo para que, através das práticas de acompanhamento desenvolvidas, os professores consigam lidar com estas questões, visando superá-las. Nesta perspectiva, o diálogo promove aprendizagens da docência que é um elemento imprescindível desse processo.

### 3. Práticas de indução no programa de mentoria: resultados e discussão

O Programa de Mentoria *Online* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PMO/UESB), nasceu como ação do projeto de pesquisa *Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica* e visou fortalecer o Centro de Pesquisas e Estudos Pedagógicos (CEPEP) e o Observatório de Docência e Diversidade da UESB-Itapetinga, que sediaram o programa. Trata-se de uma ação de extensão implementada em 2021 (julho-dezembro), a partir do Edital 70-2021.

Salientamos que, como atividade de extensão que nasce da pesquisa, este programa mostrou - e ainda mostra - sua potencialidade para fortalecer o tripé acadêmico e contribuir para robustecer o papel da universidade frente, não só à formação de professores, mas também ao acompanhamento desses profissionais.

Assim, pensar o processo formativo, a partir da pesquisa e extensão apresenta-se como uma possibilidade de crescimento profissional, construção de conhecimentos e viabilização de sustentação da ação dialógica. Nesta perspectiva, o programa, epistemologicamente, promoveu o aprofundamento de questões que, muitas vezes, não são contempladas em cursos de formação inicial e formação continuada mais abrangentes, fato vivenciado por meio das discussões atualizadas sobre o professor à/na contemporaneidade e as características do professor iniciante e experiente.

A experiência do Programa de Mentoria *Online* da UESB sustenta-se na perspectiva que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1987, p. 87), e que, portanto, precisamos ser participantes ativos desse processo. São princípios como estes que regem este programa, possibilitando a ele ultrapassar a mera atividade extensionista e se configurar como uma atividade culturalmente aceita pela sociedade e esperada por ela.

Entendemos que a universidade é o espaço próprio para possibilitar uma formação capaz de viabilizar a construção de conhecimentos e para promover processos de acompanhamento e assessoramento profissional, por meio da democratização do acesso a atividades extensionistas, como esta, cujas intenções de diálogo com a pesquisa são bem claras.

O objetivo geral do Programa de Mentoria tinha como pressuposto contribuir com a formação de professores, a partir da indução profissional, estimulando processos de reflexão sobre a formação e a autoformação que possibilitasse repensar a docência. Como proposta de indução, o Programa buscou atender professores iniciantes (com até cinco anos na carreira docente) da Educação Básica que tivessem como foco o investimento em seu desenvolvimento profissional. Também, na perspectiva formativa, ainda contemplamos professores experientes, aqueles com mais de 10 anos de atuação profissional na docência, que seria designado de mentor. A primeira

turma do Programa ocorreu no ano de 2021, *online*, por meio da plataforma digital *Google Classroom*, com uma carga horária de 120 horas e estruturado em seis etapas assim descritas: planejamento das ações, inscrição e seleção dos professores mentores e dos professores iniciantes, formação dos professores mentores, execução das atividades *online* de mentoria, avaliação do programa e análise dos dados produzidos.

Então questionamos: O que seriam as práticas de indução? Elas envolvem o “como”, como a indução acontece. Os modos de organização do processo de indução vão delineando as práticas. O PMO organizava-se em torno de ações formativas e de acompanhamento, a partir de partilhas e trocas entre mentor-iniciante, resolução de situações-problema, criação de casos de ensino, leituras e registros das experiências de ensino-aprendizagem. Então, estas práticas envolvem a materialização da proposta de indução, como ela se delinea, como ela vai acontecendo. Assim:

Processos de mentoria com foco em professores iniciantes (PIs) têm sido considerados uma “ponte” entre a formação inicial e ações formativas de caráter continuado. São considerados como um processo de indução à docência, no qual um professor com maior experiência acompanha outro ingressante na escola. Em linhas gerais, os principais propósitos dos processos de mentoria ou indução de PIs correspondem a de apoiá-los nas práticas de ensino e socializá-los nas atividades profissionais e na cultura da escola (Reali; Barros; Marini, 2022, p. 3).

As supracitadas autoras apontam uma abrangência dos processos de mentoria, que se refere a este processo de acompanhamento. Nesta parceria, mentor-iniciante, aspectos da prática docente são pontos de discussão, e também vai revelando ao professor iniciante o que é típico da docência, como ele vai se constituindo professor nas suas práticas, o que é a cultura da escola e o que ela possibilita de aprendizagem. Então, a indução clama por um processo de formação mais prolongado e é dessa forma que ele [o processo] se configura como uma ponte entre a formação inicial e continuada. Não é uma prática que é pontual, mas que vai sendo alimentada pelas vivências dos participantes, vai sendo ressignificada, promovendo experiências e aprendizagens da docência.

### 3.1 Categoria 1: Relação e acompanhamento

Entendemos que é do caráter da indução a relação e o acompanhamento, ou seja, são características que lhe são inerentes. Portanto, estas perpassam por questões relativas à construção de confiança, pertencimento, partilhas, todas mediadas pelo diálogo, aqui, tido como eixo direcionador das práticas de indução. Esse processo de ensinar-aprender ainda é permeado por uma entrega, uma busca, os participantes precisam disponibilizar tempo e espaço para que as práticas se concretizem, além de haver uma necessidade de investimento em outros aspectos dessa ação formativa que envolve leituras, resolução de situações-problema, construção de casos de ensino, participação nos encontros coletivos e registros escritos das vivências nesta formação. Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 140), os Programas



de Mentoria “ajudam os docentes a se estabelecerem na realidade escolar de uma forma mais adequada e controlada, o que em geral ocorre com o apoio de mentores”. Apresentamos a seguir assertivas que corroboram os autores:

*Eu tiro assim, me deu mais confiança né, de saber dela pelo que eu relatava, de falar para mim que eu estava no caminho certo né, do que eu passava pra ela. Como eu te falei eu mostrava as fotos, falava das atividades, porque lá na creche a gente faz as atividades sempre a gente tira as fotos, e eu fazia assim tirava as fotos e durante a semana já fazia o arquivo e mandava para diretora, aí eu mandava pra ela né, de falar como era a rotina da creche, de como eu chegava lá pra fazer com os meninos, como era meu trato com as crianças, aí ela falou que o que eu estava fazendo eu estava no caminho certo (Ana).*

*Olha bem, quem foi minha mentora foi Sandra, e assim ela é uma pessoa uma pessoa maravilhosa, o que eu pude perceber é que ela é uma pessoa maravilhosa. Então para o momento que eu estava vivenciando, em tratamento de um câncer, foi assim pra mim uma coisa espetacular, porque a maneira dela falar, a maneira dela expor, dela se preocupar, me colocava lá em cima. Me fazia acreditar que eu ainda ia continuar, que ainda ia voltar para trabalho, que eu ainda ia voltar as atividades. Não teve dificuldades para os encontros acontecerem, ela era sempre organizada, ela avisava com antecedência as datas para o encontro, ela avisava o horário tudo direitinho, ela era muito organizada, não era nada assim de última hora ela já deixava agendado com antecedência (Maria).*

A relação mentora-iniciante estabelecida no programa, instigava confiança, conforme Ana, e liberdade, conforme Maria. A confiança em si mesma e na profissão foi resultado de um processo de partilha que se deu a partir de diferentes relações. Primeiro, uma relação pedagógica, pois a mentora foi incluída no planejamento pedagógico da iniciante, portanto, tinha acesso às proposições para a execução da prática, que envolvia alunos, ensino, atividades, recursos didáticos, a rotina etc. Uma outra relação era a de proximidade, pois o sentimento de confiança das suas ações, em relação a sua prática, nasce de um processo de confiança, junto à mentora.

Ana reconhecia na figura da mentora, alguém que poderia ajudá-la, orientá-la, caminhar com ela, nesse processo de aprendizagem da docência, de constituição profissional, de tornar-se professora. A confiança é uma conquista que perpassa, principalmente, pela convivência, aspecto alimentado por ambas, a partir da comunicação regular.

Maria, por sua vez, remete-se à relação de liberdade por centrar nos momentos de partilhas, as falas de si mesma, com exposição de uma situação muito delicada, muito pessoal. Houve, ainda, uma outra questão: a da esperança. Maria estava em uma condição de fragilidade, inclusive, com a descrença de retorno às atividades laborais, porém, a forma como a mentora tratou este assunto, a incentivou, fez com que ela resgatasse a esperança de voltar. Em muitas situações como estas, os professores vão perdendo as possibilidades de pensar no futuro profissional, de se sentirem motivados, e com

Maria, no processo de mentoria, renasceu a esperança de voltar à ativa, de encontrar propósitos de vida e de trabalho. Com isso, o programa alcançou seu objetivo de apoiar, auxiliar, acompanhar e promover aprendizagens da docência. Vaillant e Marcelo (2012) e Garcia (2008), expõem que um programa de inserção à docência que vise apoiar os professores iniciantes, deve ir além de atividades que sejam espontâneas e pontuais e percebemos que o PMO, cumpriu este aditivo. Desse modo:

*Ela [a mentora] trabalhou muito bem a questão de entender o choro da criança, o comportamento que refletia da sua vivência no seu ambiente familiar que ela trazia para sala de aula, as motivações que ela apresentou de poder entender esse comportamento dessa criança para ajudar de alguma forma ter um contato com a família e a história da criança ajudou muito (Maria).*

O PMO era organizado em torno de um currículo aberto, com isso, os temas propostos para discussões nos encontros entre mentor-iniciante surgiam da demanda da iniciante que colocava em evidência, aspectos de sua prática docente que estava tendo dificuldades em lidar, portanto, referia-se a aspectos específicos.

Ambas (mentoras e iniciantes) atuavam no mesmo nível, a Educação Infantil. Assim, questões que são bem específicas dessa etapa da educação e em que a iniciante apresentava demandas complexas e a mentoria possuía uma experiência consolidada, proporcionou à primeira um conhecimento mais amplo das suas necessidades e de como superá-las. Neste caso, destacamos o choro da criança. Não existem práticas na educação infantil que não tenham a necessidade de se adaptarem ao choro das crianças. Demandas como estas podem afetar a forma como as professoras iniciantes desenvolvem suas práticas de ensino. Maria demonstrava não ter paciência com situações como a que foi exposta. Em suas primeiras narrativas, o choro era uma problemática que fragilizava suas interações com as crianças, mas as orientações da mentora foram primordiais para conseguir contornar essa limitação. A mentora afirmava para Maria que o choro era um pedido de socorro da criança, sendo assim, ela precisava aprender interpretá-lo. Maria fala como sentia-se em relação a este choro.

*E assim eu sempre tive medo de creche, as crianças elas choram muito e eu não aturo choro de criança, não aturo é uma intolerância que eu tenho, não aturo choro de criança. [...]. Olha bem, em relação essa turma difícil, ela [a mentora] mostrou pra mim que a gente tem que tá atento ao choro da criança, porque o choro da criança fala muito, expressa muito quer dizer né alguma coisa que ele tá precisando as vezes, até mesmo de chamar a nossa atenção né e as vezes a gente perde a paciência né, porque como essa menina mesmo que chorava muito e dizia que tava com saudades da mãe, teve um dia que eu não aguentei, eu falei assim: “meu Deus eu tenho que sair aqui da sala de aula, sentar ali no corredor colocar essa menina no meu colo e falar agua coisa porque eu não aguento mais”. E*

*áí eu fui com ela no corredor, conversei com ela, falei um pouco sobre a morte e tal, áí depois desse dia ela não chorou mais dizendo que estava com saudade da mãe.*

Essas orientações, que emergem da especificidade da Educação Infantil, ajudaram a professora iniciante a interpretar de forma mais assertiva as especificidades dessa etapa de ensino, gerando um sentimento de confiança, superação do obstáculo e o fortalecimento para enfrentar futuros desafios, proporcionando maiores experiências e aprendizagens emocionais para seus alunos.

Nessa fala reside algo que é muito peculiar ao Programa, associar a formação, experiências e etapas de atuação do professor mentor às demandas e etapa de atuação do professor iniciante. O mentor, não-experiente na Educação Infantil, provavelmente, não teria condições objetivas para orientar questões pertinentes a essa etapa da Educação Básica. Por isso, trabalhar nessa perspectiva do currículo aberto, observando as características do professor mentor associado às demandas do iniciante, considerando as demandas específicas de cada etapa da educação, contribui para tornar o programa mais suscetível de consolidar práticas formativas no campo da profissionalização docente. Após as orientações recebidas, que eram bem específicas, e colocadas em prática, Maria demonstrou ter construído saberes que foram possibilitando a ela, crescer profissionalmente. Para Ferreira (2021b, p. 75):

*A aprendizagem da docência foi sendo desvelada nos saberes que vinham construindo e mobilizando e nas relações que realizavam dos diferentes conhecimentos para aprenderem o ofício profissional e revelando modos peculiares de ser professores. Assim, sinalizamos o cotidiano como lugar de desenvolvimento profissional, pois o ser professor se faz nesse processo que envolve as diversas relações.*

Faz parte da proposta do programa aproximar a área de atuação da mentora e da iniciante para favorecer o diálogo. Isso é importante para que haja coerência entre a formação e a área de atuação que envolve a mobilização de conhecimentos específicos. Souza e Reali (2020a), sobre o Programa de Mentoria da UFSCar, apontam esse tipo de referência na prática das mentoras, que possuem um papel e prática bastante interessante, tendo em vista que os relatos de suas experiências, como práticas de indução, contribuem para orientar e ensinar as professoras iniciantes. As autoras (2020b) ainda se remetem à construção de uma base de conhecimentos para o ensino, a partir da atuação de mentores em práticas de indução. Ana nos apresenta outras demandas no relato a seguir:

*Assim, como eu falei da questão da persistência né, a gente tem que persistir, ela sempre falava assim da questão do estudo, a gente tem que estudar, a gente tem que buscar. Então foi muito bom a partilha com ela, de conhecer um outro modo, eu digo um outro modo assim, que a educação lá é diferente o processo de educação é diferente, a gente conhecer outra cultura diferente*

*da nossa né. Então assim, foi muito bom conhecer o outro lado que as vezes a gente acha que a educação, eu falo assim a gente assim às vezes a gente acha que o que faz aqui outro faz em outro local né, e pra mim foi assim foi muito bom, e ela até falava que do jeito que falava que passava pra ela, as vezes eu passava vídeos que a gente produzia na creche, passava algumas atividades que a gente fazia, aí ela falava que ela gostou muito do jeito que a gente trabalha aqui e que lá é muito diferente (Ana).*

A mentora sempre falava sobre a questão do estudo, mas, às vezes, a professora iniciante, por si só, não dava conta dessa visão de atender esta necessidade sozinha, como se fosse apenas responsabilidade dela essa autoformação. É certo que as práticas de indução envolvem autoformação, mas é um processo compartilhado de formação, por isso, validamos a ideia de que a formação pode e deve ser, também, um processo concretizado via políticas públicas, que precisa de investimento, planejamento e organização. As práticas de indução têm esse caráter. Nesta perspectiva, “propostas, programas e políticas que tomem como alvo os professores iniciantes se configuram como urgentes para minimizar os impactos desta etapa da carreira” (Ferreira, 2021a, p. 4).

Ana destaca em sua fala a questão das particularidades, da diversidade que se faz presente e marca a diferença de região para região, desvelando as várias maneiras como o ensino se desenvolve. Embora seja o mesmo nível de ensino, o trabalho é diferente e essas partilhas, mentora-iniciante, fortaleceu a compreensão da ação docente [da iniciante], mas também trouxe novos conhecimentos sobre o que é o trabalho do outro [no caso, da mentora].

O papel do Programa de Mentoria precisa ser aqui colocado em lugar de destaque, num lugar de visibilidade, pois ele cumpriu seus objetivos ao promover acompanhamento e auxílio, mas foi além disso. Possibilitou com as suas práticas a construção de saberes e de sentimentos como de confiança e segurança, acolhimento, esperança, a condição de estabilização profissional, estabelecimento de relações, conhecimento sobre o outro e para o outro etc. Todos esses elementos são importantes para se pensar na indução como política pública que deve ser de responsabilidade dos governantes, enquanto agentes públicos que podem e devem investir no desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Ferreira (2023), as políticas legitimam profissões e as fortalecem, e a docência, como tal, precisa ser assistida desde a sua iniciação.

Sabemos que a autoformação é importante, mas a formação contínua e permanente deve ser um ato coletivo, portanto, planejado e organizado entre os pares, e concretizado a partir ações de partilhas. Neste âmbito, estas partilhas também contribuem para construção de uma base teórico-metodológica, que, para Reali, Barros e Marini (2022), auxilia na fundamentação do PMO, que era alimentado pelas conversas profissionais entre mentores-iniciantes originadas das vivências dos participantes.

Para tanto, é preciso haver uma mobilização para avançarmos com a indução como política, para materializar práticas como estas que remetem a acompanhamento e relações. Entretanto, isso ainda se configura como um desafio no Brasil, visto que há a subsidiação de políticas de atendimento ao

professor que são, muitas vezes isoladas e contraditórias, que desconsideram as especificidades, o desenvolvimento profissional do professor e suas características objetivas e subjetivas. Assim:

Entendemos que os elementos que possibilitam avançarmos na perspectiva da valorização docente se fazem articulados sendo: condições adequadas de trabalho, melhoria da remuneração, a formação docente, autonomia profissional, disponibilização de tempo adequado para planejamento pedagógico e estudos, disponibilização de materiais didáticos, condições de cuidados de si com foco na saúde física e mental e física, garantia de momentos de interação com os pares para promoção de aprendizagem coletiva e troca de saberes; redução do número de alunos por sala, implementação de planos de carreira, entre outros. Reconhecemos que o desenvolvimento profissional abarca elementos que, em seus aspectos positivos tendem a favorecer a profissão docente e ao professor. Portanto, cabe pensarmos em políticas articuladas que visam atender esse desenvolvimento e, conseqüentemente, a valorização docente (Ferreira, 2021c, p. 71).

O DPD é um conjunto de elementos que se relacionam. Então, a valorização não virá a partir de um único ponto ou de uma política isolada, pois remete a um processo articulado. Desse modo, a indução profissional docente como DPD refere-se às oportunidades de aprendizagens e possíveis experiências que precisam ser criadas, alimentadas, mobilizadas e potencializadas e as políticas públicas se configuram como um caminho muito importante para isso, apesar de ainda ser um desafio.

### 3.2 Categoria 2: Desafios

Visando voltar o olhar para se pensar as práticas de indução profissional como políticas públicas é que chamamos a atenção para a fala de Maria. Valorizar programas como este que aqui vem sendo discutido, abre possibilidades de avançarmos em aspectos como formação, conseqüentemente, desenvolvimento profissional docente. Portanto, é urgente pensar no fortalecimento das práticas de indução. Segue relato:

*Essa questão da mentoria para professores iniciantes eu acho que a contribuição dela deveria ser é, deveria ser talvez acatada é pela própria instituição municipal né, pra estar trabalhando com esses professores né, pra que não aconteça tantas decepções, tantos desastres. [...]. E o programa de mentoria eu acho que deveria ser acatado pela instituição municipal pelo ao menos como um treinamento né, de sei lá um mês não sei, sei lá, ou durante o processo né, durante o processo de iniciação desse profissional na área (Maria).*

A fala da professora iniciante parte da necessidade de propostas de indução serem tomadas como políticas públicas, visto estarem relacionadas ao reconhecimento da formação e desenvolvimento profissional de professores



como uma demanda e uma responsabilidade social e governamental. Quando Maria afirma que o município deveria assumir as propostas de mentoria na tentativa de evitar “tantas decepções, tantos desastres”, ela aponta a possibilidade de propostas de indução tornarem-se políticas públicas para garantir que todos os professores tenham acesso a um processo adequado de formação e desenvolvimento profissional, pois ao fornecer apoio financeiro e suporte material/humano para implementação desses programas, o Estado fomenta ações propositivas em prol da qualidade da educação em todo o país.

Entretanto, tornar as propostas de mentoria docente como política pública em nosso país é um grande desafio, que envolve entre outros fatores, a ausência de investimento na formação e desenvolvimento profissional dos professores em suas diferentes fases de carreira. Por muitas vezes, a formação continuada tem sido considerada, pelos gestores públicos, gastos desnecessários e, nesta perspectiva, perpetua-se a ausência de valorização do profissional da docência, materializada no enfrentamento de condições precárias de trabalho, associada à desvalorização salarial.

Portanto, pensar a inserção do professor na profissão é uma necessidade latente que deve ser impulsionada por experiências de indução, mas que não deve se limitar a elas e sim avançar na perspectiva das políticas públicas de caráter permanente. Precisamos de mais programas como este que se configurem como uma proposta de indução profissional docente, pois é “una respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional” (Marcelo; Vaillant, 2017, p. 1228). Mas, como resposta institucional precisa ascender-se como política pública.

A falta de políticas públicas de inserção profissional docente é uma realidade. Nessa conjuntura, entendemos que as experiências de indução profissional existentes, mesmo que temporárias e descontinuadas contribuem para colocar em evidência a emergencialidade e necessidade dessas políticas, chamando a atenção dos mais diversos órgãos educacionais de um país sobre a responsabilidade de identificar os problemas sociais prioritários, sendo a indução profissional, um deles. Mas, compreendemos que a docência como profissão também exige políticas mais amplas, aquelas que articulam carreira, formação, condições de trabalho, valorização entre outras, ou seja, políticas que abarquem o Desenvolvimento Profissional Docente, da qual a inserção profissional faz parte.

A indução profissional, estudada por vários autores (Marcelo; Vaillant, 2017; Souza *et al.*, 2019; Gorichon *et al.*, 2020; Cruz; Farias; Hobold, 2020; Gobato, 2020; Ferreira, 2021a; Sena *et al.*, 2021; Teles; Silva; Gomes, 2021), traz contribuições no âmbito da formação de professores e da prática profissional, além de possibilitar que os professores iniciantes construam suas experiências com apoio e assessoramento. Desse modo, buscamos potencializar esta discussão chamando atenção para a importância da indução como proposta de/para socialização e acompanhamento do professor iniciante e o grupo colaborativo como espaço/momento desse acontecimento.

Nesse sentido, consideramos a necessidade de dedicar esforços para o enfrentamento desses desafios, tendo como perspectiva futura a melhoria da qualidade da educação atrelada à valorização do profissional da docência. Prevemos que haverá avanços quanto a esta questão, de fato, quando os

diversos segmentos assumirem a sua responsabilidade com a educação estabelecendo-a como prioridade.

#### 4. Considerações finais

Tendo como foco as relações e acompanhamento oriundos da participação no Programa de Mentoria *Online*, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por meio de uma prática de indução, foi perceptível a inerência entre esses aspectos e a contribuição para o desenvolvimento profissional docente, visto serem experiências singulares de aprendizagens.

O impacto da relação mentora-iniciante estabelecida no programa resultou em ações, não só de vinculação, condutas partilhadas pela confiança, bem como pelas possibilidades de aprendizagens pedagógicas. Essas múltiplas possibilidades permearam a transformação dessas professoras iniciantes tanto na prática pedagógica (atuação), como no processo formativo (construção de conhecimentos). São, portanto, elementos importantes para potencializar políticas de indução.

Enfim, a indução profissional docente como DPD, ao mesmo tempo em que pode gerar oportunidades de aprendizagens e possíveis experiências, também conduz à busca pela superação de desafios como o fortalecimento das práticas de indução por meio de políticas públicas, visando o reconhecimento da formação e desenvolvimento profissional de professores, que contribuem para a melhoria da qualidade da educação.

#### Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albiere de *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, e4152113, 2020.

Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>.

Acesso em: 19 ago. 2022.

ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva de. **Condições do trabalho docente**: políticas e processos de desenvolvimento profissional. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BECA, Carlos Eugenio; BOERR, Ingrid. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-23, jan./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4683>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CÉSARIO, Priscila Menarin. **Programa Híbrido de Mentoria**: contribuições para a aprendizagem da docência de professoras iniciantes. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/0>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CRUZ, Lílian Moreira. **Desenvolvimento Profissional, formação *stricto sensu* e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica**: uma abordagem freireana. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**. v. 39, p. 79-89, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 03 dez. 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**. v. 11, p. 1-18, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 07 set. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Programa de mentoria online: uma proposta de indução docente. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 6, p. 1-22, out./dez., 2021a. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10113>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetinga, v. 6, p.58-80, 2021b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508/255>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Os contextos de crises e a relação com as políticas de valorização docente. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGÉS)**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 55-77, set./dez. 2021c. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9973>. Acesso em: 8 jan. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira**: intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Cartas que revelam a vida: histórias de professores iniciantes da zona rural. **Revista Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, p. 229-246, 2018a. Disponível em:

<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4369/3496>. Acesso: 22 ago. 2019.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Ruralidades que atravessam a formação: histórias de vida de professores iniciantes da zona rural. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, p. 121-137, 2018b. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5699>. Acesso: 20 set. 2019.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, PPGE/UNESA, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 421-459, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5413>. Acesso em: 09 nov. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia *et al.* Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria On-line da UESB. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 8, e10046, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e10046>. Acesso em: 09 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOBATO, Paula Grizzo. **Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar**: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GORICHON, Solange *et al.* Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. **Calidad en la educación**, Santiago, n. 52, p. 12-48, jul. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652020000100012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652020000100012&lng=es&nrm=iso). Acesso: 10 ago. 2021.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Orgs.). **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXI. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO, Carlos. (Coord.). **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones OCTAEDRO, 2008. p. 7-57.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamerica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/>. Acesso: 10 ago. 2021.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara Aparecida Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 201–218, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14538>. Acesso em: 25 nov. 2022.

OLIVEIRA, Thays Marinho; FERREIRA, Lúcia Gracia. Iniciação profissional de docentes da Educação Infantil: docência, aprendizagens e dificuldades. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 6, e202035, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/12101>. Acesso em: 27 dez. 2020.

REALI, Aline Maria Medeiros de Rodrigues; BARROS, Bruna Cury de; MARINI, Carolina. Programas de mentoria da UFSCar dirigidos a professores iniciantes: uma síntese qualitativa das diferentes ofertas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, p. e41[2022], 13 dez. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16530>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, Jurema Rosendo dos; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.8, p.347-370, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3063>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SANTOS, Jurema Rosendo dos. **Desenvolvimento profissional docente**: um estudo sobre professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência de bem-estar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SENA, Érica Cristina Souza; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; APARICIO, Ana Silvia Moço. O tecer pedagógico do professor iniciante e os processos de indução. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, p. e072, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/1233>. Acesso em: 11 set. 2022.



SOUZA, Ana Paula Gestoso; REALI, Aline de Medeiros Rodrigues. Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: um estudo de dois casos. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, e4142119, jan./dez. 2020a. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4142>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUZA, Ana Paula Gestoso; REALI, Aline de Medeiros Rodrigues. Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1910-1937, out./dez. 2020b. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2020000401910&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000401910&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUZA, Ana Paula Gestoso *et al.* Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, e46711, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/46711>. Acesso em: 20 out. 2022.

TELES, Nayana Cristina Gomes; SILVA, Fabrício Valentim da; GOMES, Tiago Pereira. A construção de casos de ensino em um programa de indução profissional: potencialidades formativas. **Roteiro**, v. 46, p. e27210, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27210>. Acesso em: 11 set. 2022.

VAILLANT, Denise. Políticas de inducción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Madrid, v. 13, n. 1, p. 28-41, 2009. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Revista Docencia**. Año XX Número 60, Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile, p. 5-13, 2016. Disponível em: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18442>. Acesso em: 25 ago. 2021.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1 ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

XAVIER, Caroline Ferreira Leal; FERREIRA, Lúcia Gracia. The difficulties faced by the teachers of child education in the beginning of career. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, 2020, v. 1, n. 1, e11757. p. 1-23. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/11757>. Acesso em: 30 mar. 2021.

Enviado em: 11/maio/2023 | Aprovado em: 24/setembro/2023

