

# Identificação de necessidades formativas de professoras iniciantes em um programa de mentoria

Priscila Menarin Cesário<sup>1</sup>  
0000-0003-3879-9164  
Rosa Maria Moraes Anunciato<sup>1</sup>  
0000-0003-1478-411X

## Resumo

O desenvolvimento de ações de supervisão, acompanhamento e apoio constituem-se em suporte relevante para professores que iniciam a carreira docente, visto que são muitas as limitações da formação inicial e as dificuldades no início dessa atividade profissional. Diante disso, o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) foi criado como uma ação de indução à docência de uma pesquisa construtivo-colaborativa, que visa oferecer acompanhamento e apoio aos professores no início da docência por meio de um processo intitulado mentoria, no qual um professor experiente – com mais de 10 anos de atuação profissional – acompanha professores iniciantes com no máximo 5 anos de experiência na carreira, auxiliando-os no desenvolvimento de suas competências profissionais, bem como na fundamentação de novas práticas profissionais. Neste artigo, buscou-se identificar e compreender as necessidades formativas apresentadas por professoras iniciantes participantes de um programa de mentoria. Os referenciais teóricos envolveram os desafios, as dificuldades e as necessidades formativas de professores em início de carreira. A pesquisa é de natureza qualitativa, com análise descritiva interpretativa de narrativas digitais produzidas por meio do diálogo entre duas professoras iniciantes e suas respectivas mentoras via diferentes ferramentas no ambiente *Moodle* do PHM. As categorias emergiram das leituras do conjunto de dados, e os resultados apontam que as ações de mentoria desenvolvidas no PHM possibilitaram captar como as iniciantes relatam as suas dificuldades no início da docência e como estas se configuram como necessidades formativas a serem trabalhadas pela diáde mentora-iniciante.

## Palavras-chave

Necessidades formativas – Professores iniciantes – Mentoria.

---

**1** - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil. Contatos: primenarim@gmail.com; rosa@ufscar.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273481> por  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



# *Identification of training needs of early career teachers in a mentoring program\**

## **Abstract**

*The development of supervision, monitoring, and support actions constitute relevant assistance for early career teachers since there are varied limitations of initial training and difficulties at the beginning of this professional activity. Given this scenario, the Hybrid Mentoring Program (HMP) works as an action to induce teaching in a constructive-collaborative research project that aims to offer early career teachers monitoring and support through a process called mentoring, in which an experienced teacher – with more than ten years of professional experience – accompanies early career teachers with a maximum of five years of experience, assisting them in the development of their professional skills, as well as in the foundation of new competence practices. In this article, we sought to identify and understand the training needs presented by early career teachers participating in a mentoring program. The theoretical frameworks involved early career teachers' challenges, difficulties, and training needs. The research is qualitative, with interpretative descriptive analysis of digital narratives produced through the dialogue between two early career teachers and their respective mentors via different tools in HMP's Moodle environment. The categories emerged from the readings of the data set, and the results indicate that the mentoring actions developed in the HMP made it possible to capture how the participants report their difficulties at the beginning of their teaching careers and how these configured as training needs to be worked on by the mentor-beginner dyad.*

## **Keywords**

*Training needs – Early career teachers – Mentoring.*

---

## **Introdução**

O presente artigo tem como objetivo identificar e compreender as necessidades formativas apresentadas por professoras iniciantes participantes de um programa de mentoria. O Programa Híbrido de Mentoria (PHM)<sup>2</sup> constitui-se em uma pesquisa de caráter construtivo-colaborativo (Cole; Knowles, 1993), idealizada e desenvolvida de 2017 a 2020 por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com a participação de docentes experientes da rede municipal de educação do município de São Carlos e iniciantes de outras regiões do País.

O PHM consiste na indução à docência por meio de um processo de acompanhamento e apoio, intitulado mentoria, no qual um professor experiente – com mais de dez anos

---

**2-** Modalidade de Pesquisa em Ensino Público da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Processo n.º 2016/25412-8. Coordenação Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

de atuação profissional – acompanha professores iniciantes com no máximo cinco anos de experiência docente, auxiliando-os no desenvolvimento de suas competências profissionais e na fundamentação de novas práticas profissionais em diferentes etapas de ensino: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O caráter híbrido do PHM decorre da articulação de atividades virtuais e presenciais (Vaughan, 2010), da relação entre teoria e prática e da aproximação entre universidade e escola (Nóvoa, 2019).

A parceria entre professores experientes e iniciantes, proposta pelo PHM, visa auxiliar, minimizar ou até mesmo superar as principais dificuldades enfrentadas no início da profissão, pois o conjunto de conhecimentos e experiências, construído ao longo da carreira por professores experientes, pode se transformar em fonte de apoio importante para os docentes que estão iniciando na docência.

Nesse contexto, o PHM envolve a interação planejada entre professores experientes (mentores) e iniciantes e oferece subsídios para o desenvolvimento profissional docente de todos os envolvidos. É pressuposto na mentoria que professores com mais tempo de experiência docente possuem maior domínio no desenvolvimento do currículo escolar e na gestão do conhecimento e da sala de aula, razão pela qual a realização de processos formativos conduzidos por professores experientes pode favorecer: i) a partilha de ideias e experiências sobre problemas reais do contexto da escola; ii) a construção de soluções conjuntas; e iii) a promoção de uma cultura profissional colaborativa entre pares com experiências diversificadas. Esses processos formativos podem também: a) contribuir para a formação de professores reflexivos; b) favorecer a autonomia deles e seu bem-estar profissional e pessoal; c) proporcionar apoio e assessoria didática ao professor; d) promover melhoria da ação docente; e) facilitar a adaptação e a integração crítica de professores ao sistema de ensino, à realidade da escola, da comunidade e de seus pares; e) ajudar professores nas suas incertezas, dúvidas, angústias e temores frente às dificuldades; e f) contribuir para a permanência de professores no magistério (Cesário, 2021; Marcelo; Vaillant, 2009; Nóvoa, 2019).

Identificar e compreender as necessidades formativas de professores implica considerar que estas se alteram em função da fase da carreira e das características contextuais mais específicas em que atuam como docentes e que os professores iniciantes vivenciam uma rede de desafios e demandas marcados por inseguranças, medos, dúvidas, tensões, angústias e dificuldades, exigindo suporte formativo no início da carreira docente (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

### **As necessidades formativas dos professores: o que diz a literatura?**

Para compreendermos o conceito de necessidades formativas na docência, cabe conhecermos o significado deste termo na área educacional, bem como suas características, formas de manifestações, aferições e análises presentes em pesquisas da área. Uma vez que esse termo é polissêmico, não pode ser compreendido sem a sua associação a estudos sobre análises de necessidades, demandas e desafios (Sousa *et al.*, 2020).



Estudos de Roegiers, Wouters e Gérard (1992) definem o termo necessidade como sendo a distância entre uma situação real e uma ideal e o classificam como um termo ambíguo, visto que comporta conotações de caráter objetivo – porque reflete uma necessidade natural e social – e subjetivo – por só existir por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental.

A necessidade é resultante do confronto entre expectativas, desejos, aspirações, dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional (Rodrigues, 1991). Azevedo e Schnetzler (2001) explicam necessidades formativas como lacunas de conhecimentos dos professores relativas à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica, as quais, não devem ser consideradas apenas como uma discrepância ou um hiato entre um estado atual e um estado desejado.

Os estudos de Pimenta (2007, p. 65) apontam que as necessidades também podem ser entendidas como “reflexos dos desejos e interesses” que os formadores de professores têm em relação à sua atuação. Dessa forma, elas estão diretamente ligadas às concepções e às solicitações sociais, culturais e profissionais do campo de atuação no qual se constituem.

Estudos de Marcelo e Vaillant (2009) destacam que as necessidades formativas e a aprendizagem da docência relacionam-se: ao *desenvolvimento de habilidades para a sobrevivência*, como no manejo da sala e no uso de modelos didáticos pedagógicos; às *competências e habilidades educativas*, percebidas na gestão de sala de aula e na hora de refletir e fazer escolhas diante de distintos modelos didáticos pedagógicos; ao *desenvolvimento de flexibilidade instrucional*, em que se espera que o professor já tenha a capacidade de gerenciar a sala e fazer escolhas conscientes sobre os modelos, com o foco na aprendizagem dos alunos; e à *competência profissional*, que corresponde a compreender a gestão da sala integrada ao programa educativo e não de forma isolada, ao passo que dispõe de um grande repertório de modelos e do uso da proposta de avaliação formativa e somativa.

Rodrigues e Esteves (1993), Batista (2009), Galindo (2011) e Cavalcante (2012) ressaltam que, como as necessidades podem ser apresentadas e manifestas sob diferentes formas, geram, assim, relações diferentes. Algumas necessidades podem se apresentar aglutinadas a outras mais perceptíveis (Rodrigues; Esteves, 1993) e a algumas inconscientes (Batista, 2009).

Um fator que dificulta a percepção das necessidades formativas é o fato de elas não serem fixas, o que impossibilita estabelecer necessidades constantes, pois elas variam de acordo com os contextos em que ocorrem e, antes mesmo de serem percebidas, podem dar origem a outras. Batista (2009) enfatiza que a necessidade é algo incerto, na medida em que é sempre uma necessidade de/para alguém num determinado contexto específico. Afinal, a necessidade está no sujeito que a sente e, geralmente, vincula-se aos interesses e às demandas pessoais ou profissionais, sendo esta última situada, também, no seu contexto de atuação e nos saberes requeridos para a sua prática. Além disso, a necessidade também pode ser compreendida como fonte de motivação para desenvolver um determinado tipo de atividade.

Acrescentamos a esta análise que as necessidades igualmente podem não ser conscientemente percebidas pelos professores. Contudo, Galindo (2011) lembra que, uma

vez percebidas, podem ser suscetíveis a mudanças, mesmo que a condição que gerou essas necessidades permaneça inalterada para o sujeito que a sente. Portanto, as ações de formação e acompanhamento pautadas na reflexão sobre as práticas auxiliam no processo de identificar as necessidades formativas e colaboram para sua superação.

Estudos de Pimenta (2007) salientam a importância de identificar as necessidades formativas para o percurso da ação da formação continuada de professores. Sendo assim, a autora acrescenta que o fato de as necessidades serem situadas em um determinado contexto está ligado às concepções e às solicitações sociais, culturais e profissionais do campo de atuação no qual essas demandas se constituem. E tal característica dificulta sua apreensão para uma ação formativa.

Tomando por base que as necessidades se originam, em maior parte, da prática exercida pelo professor, Pimenta (2007) enfatiza a relevância de incluir, na análise das necessidades, a compreensão da atuação desse profissional, além da observação do seu cotidiano de atuação. Tendo como ponto de partida o cotidiano da formação continuada em serviço, essas medidas podem contribuir na expressividade das necessidades formativas, o que viabiliza organizar ações de formação contínua dos professores diante das novas demandas apresentadas nesse mesmo contexto. Neste sentido, a autora ressalta que o processo de análise das necessidades formativas exige uma negociação e hierarquização daquelas que são evidenciadas diante da demanda apresentada e situada num determinado contexto.

Galindo (2011) evidencia que as necessidades são representações da realidade percebidas pelo sujeito e concebidas por ele em um contexto determinado. Diante disso, pontua que tais necessidades se traduzem a partir de situações e não a partir de sua natureza, muito embora as situações tenham relação, muitas vezes, com a natureza das necessidades. Assim, ao assumirem uma perspectiva de instabilidade e mutabilidade, as necessidades “são ainda tendenciosas na orientação dos sujeitos em busca pela sua satisfação, desenhando um contexto motivacional por soluções que atendam às referidas necessidades mediante as condições (des) favorecedoras do meio ou contexto” (Galindo, 2011, p. 54). Além disso, a autora em questão destaca que as necessidades manifestadas pelo sujeito, apesar de serem utilizadas como referência para compreender e/ou validar necessidades no/do coletivo, não expressam verdadeiramente necessidades coletivas. Assim, a necessidade se dá por meio de uma dialética que pode ser manifestada individual ou coletivamente e determinada exteriormente ao sujeito, podendo ser comum a vários sujeitos ou definir-se como necessidades tão somente individuais, quando compartilhadas por um grupo com dificuldades ou desejos similares (Cavalcante, 2012).

Galindo (2011) ressalta que, ao analisar as necessidades docentes, é possível estabelecer uma relação de correspondência com a cultura e a identidade (e personalidade), os tempos de aprendizagem da docência e os modos de aprendizagem dos adultos, o pensamento do professor, seus saberes e características e competências profissionais e pessoais. Cordeiro e Antunes (2010) reforçam a significância de os professores serem escutados, bem como suas concepções, suas vidas, suas dificuldades e seus saberes, para entender suas histórias e suas necessidades, para, na sequência, serem traçadas metas e ações educativas. Assim, os formadores de professores precisam refletir constantemente sobre as demandas que surgem no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional



docente para identificar novas necessidades próprias do cotidiano pedagógico e, ao mesmo tempo, sanar aquelas já existentes no processo de formação. Diante desse contexto do mesmo modo ecoa um posicionamento quanto ao tipo de formação contínua oferecida aos professores na atualidade, e sobre a relação entre essa formação e as reais necessidades formativas desses docentes.

Não é fácil identificar novas necessidades formativas em grande parte, pois, muitas vezes, os próprios professores desconhecem a natureza das novas exigências do trabalho profissional. Em outros casos, falta a eles conhecimento mais sistemático e aprofundado da função que lhe é exigida (Rodrigues; Esteves, 1993). Apesar de difícil, conhecer as necessidades dos professores é uma condição primordial para efetivar processos formativos capazes de conduzir a formação de professores de modo que eles se tornam parte integrante de seu processo formativo, evoluindo de meros objetos de formação a protagonistas de seu desenvolvimento profissional. Tal desfecho corrobora os estudos apresentados por Rodrigues e Esteves (1993), os quais reiteram que analisar as necessidades significa buscar conhecer os interesses e as expectativas da população a se formar, ou seja, descobrir suas principais demandas, tornando-a parte integrante do processo formativo, um sujeito privilegiado da formação, e não um simples objeto.

Cumprir não apenas caracterizar as necessidades formativas, mas também identificar e sanar aquelas já existentes, além de ficar atento às que surgem constantemente (Estrela; Madureira; Leite, 1998). A elaboração e a discussão de narrativas são importantes ferramentas de análise das necessidades, pois tais dispositivos colaboram na “compreensão do pensamento, cultura e perspectivas dos professores, especialmente no âmbito da formação continuada” (Galindo, 2011, p. 67). Ainda para esta autora, o uso da técnica permite, a partir da reconstrução de experiências passadas, não só associar sentido para o futuro, operando sobre as necessidades atuais, como também dialogar com a vida e o trabalho do professor, tendo em mira o seu desenvolvimento na carreira.

Para Silva (2000, p. 75), as histórias de vida narradas pelos professores ou pelos formadores de professores constituem um processo de reflexão sobre a prática e “conduzem à identificação, à conscientização e à definição de necessidades formativas”. Cumprem o mesmo papel os relatos referentes a episódios curtos ocorridos em sala de aula/escola durante o trabalho docente ou em processos formativos desenvolvidos e que podem ser registrados pelo próprio professor, bem como pelo formador de professores em diários, sendo estes uma potente estratégia de registro para analisar e aferir as necessidades (Galindo, 2011).

Mesmo que haja diferentes metodologias/técnicas de identificação de necessidades de formação, como bem pontua Batista (2009), é essencial fomentar o envolvimento dos professores nesse processo. Quanto mais próximos os docentes estiverem das análises de suas necessidades formativas, maior efeito isso terá em seu desenvolvimento profissional docente, o que resultará no autoconhecimento dentro do contexto educacional e dos quadros referenciais de sua identidade profissional.

Entretanto, a busca por sanar/superar as necessidades formativas não pode e não deve ser situada apenas nos indivíduos, mas também nas instituições/redes escolares, sendo estas, normalmente, os locais onde tais profissionais desenvolvem suas atividades

docentes. Assim, o professor é um dos protagonistas nesse processo, não o único, e por isso deve integrar-se aos demais agentes na ressignificação de saberes e na identificação de novas necessidades formativas (Nóvoa, 1995). Concebida como uma etapa do processo pedagógico da formação, a análise de necessidades pode centrar-se no formando, visando abrir horizontes para a autoformação a partir da consciencialização das suas lacunas, problemas, interesses e motivações.

No processo de formação continuada de professores, identificar as necessidades formativas não apenas antes, mas também durante o plano de ação formativo se faz fundamental. Isso porque, a partir de uma necessidade evidenciada, seguida de uma ação formativa implementada para atendê-la, é possível identificar novas necessidades e contribuir para novas tomadas de decisão formativa. Tais processos são relevantes estratégias de planejamento, uma vez que podem fornecer informações sobre os conteúdos e as atividades formativas que permitem nortear mais assertivamente os objetivos formativos.

Embora seja difícil mensurar as necessidades formativas individuais e/ou coletivas de professores, identificá-las e analisá-las pode auxiliar na orientação de processos de formação continuada de professores e, conseqüentemente, resultar em ações formativas mais efetivas e qualificadas, além de favorecer o desenvolvimento de saberes importantes para a atuação pedagógica e formativa.

Lima (2015) chama a atenção para a eficácia de ouvir os professores e compreender suas necessidades formativas. Ela enfatiza o embasamento da proposta de formação por meio de dados obtidos diretamente com os professores, em contraposição à ideia de pacotes de formação pré-elaborados. Para a autora, o levantamento e a análise de necessidades formativas podem indicar o tipo de ação a ser implementada.

Com base nos estudos apresentados até aqui, consideramos que o atendimento focado na superação das necessidades formativas em um programa de indução precisa ter objetivos bem definidos para ajustar o processo de intervenção formativa.

## **As demandas das professoras iniciantes**

Sousa *et al.* (2020) apontam a necessidade como sendo a falta de conhecimentos, advindos da formação inicial e ligados aos desafios e tensões próprias do cotidiano da profissão e do período de iniciação. Os resultados mostraram, também, a pertinência da constituição de espaços formativos colaborativos, bem como da elaboração, pelas redes de ensino, de programas de indução. Na formação inicial, em geral, os cursos de licenciatura oferecem disciplinas voltadas às discussões sobre assuntos referentes ao contexto de sala de aula. Porém, ao adentrarem os portões escolares, como docentes, os professores iniciantes são impactados com a realidade, momento considerado pela literatura como “choque do real” (Lima, 2006; Veenman, 1984).

A etapa inicial da carreira docente é um período caracterizado não apenas pela incerteza, dúvida e tensão, configurando-se igualmente como um período de aprendizagens intensas em contextos pouco conhecidos, cujas tarefas principais são a construção de conhecimentos profissionais e a manutenção do equilíbrio emocional (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008). Todavia, muitas vezes, essa é uma fase marcadamente solitária, em que



a imitação acrítica de outros professores prepondera e a transferência dos conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente para a prática é difícil.

Ademais, o conjunto de demandas e desafios do início da docência pode minar as energias dos iniciantes e converter o otimismo em desânimo e desesperança. Diante disso, Lima *et al.* (2007) indicam que essa fase, repleta de desafios, pode provocar ao novo professor o “choque de realidade”, podendo, inclusive, levá-lo ao abandono da profissão, ao se deparar com uma diferença entre o que foi pensado/idealizado nos cursos de formação inicial e a realidade que ele encontra na prática (Lima, 2006; Veenman, 1984).

Várias são as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, e uma delas diz respeito às práticas de ensino. Muitas vezes, eles se sentem inseguros e relatam sensação de fracasso diante de algumas situações de prática (Guarnieri, 2005) e, para lidar com isso, se apropriam de opiniões e práticas de outros docentes e/ou atuam com base no método do ensaio e erro (Lima, 2006; Pacheco; Flores, 1999).

Entretanto, diante da percepção das necessidades formativas da docência, advindas dos componentes de sua vida cotidiana, um caminho é a formação continuada (Galindo, 2011; Marcelo, 1999). A despeito de o aprendizado antes e durante a formação inicial fazer parte do processo de desenvolvimento profissional docente, a formação continuada, que ocorre após a formação inicial, pode ajudar a sanar as lacunas e contribuir para desenvolver a atuação profissional do professor (Reali; Tancredi; Mizukami, 2010).

Também é uma grande dificuldade para os professores iniciantes a falta de apoio e acompanhamento durante a inserção profissional (André, 2012; Romanowski; Soczek, 2014). A falta de condições de trabalho do mesmo modo é um problema no início da carreira docente, pois os professores costumam assumir contextos precários: escolas localizadas em regiões periféricas e carentes, com as turmas mais difíceis; e a falta de vínculo empregatício efetivo, o que leva esses profissionais a atuarem em diferentes contextos e níveis de ensino (Reali; Tancredi; Mizukami, 2010).

Ainda sobre as dificuldades decorrentes das condições de trabalho, Gabardo (2012) aponta: os recursos pedagógicos (falta de materiais para as aulas); as instalações físicas/infraestrutura (falta de espaço para desenvolver o trabalho); as práticas educativas (turmas numerosas, alunos com dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, planejamento das aulas, inexperiência, capacitação, entre outras); os aspectos relacionais (problemas disciplinares, relação com as famílias, falta de apoio ao iniciante, dentre outras); e o plano de carreira (desvalorização do magistério). Enfim, para a autora as grandes dificuldades dos professores em início de carreira estão diretamente relacionadas às condições de trabalho ofertadas.

O tipo de vínculo igualmente se configura como um aspecto de preocupação. Condições precárias de trabalho com contratos temporários ou com a falta de turmas fixas disponibilizadas aos professores os fazem ficar à disposição da rede de ensino para atender às demandas de ausências de professores, “o que faz uma mesma professora atuar em contextos escolares muito diferentes, ensinar para várias séries ao longo dos primeiros anos de docência” (Reali; Tancredi; Mizukami, 2010, p. 489).

A seguir, apresentamos o contexto do PHM e as escolhas metodológicas envolvidas neste estudo.



## O contexto do PHM e as escolhas metodológicas do estudo

O Programa Híbrido de Mentoria (PHM) foi desenvolvido no *site* do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) uma plataforma criada com o objetivo de desenvolver atividades voltadas para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica – onde há divulgação de eventos, socialização de experiências, publicação de materiais didáticos e acadêmicos e programas formativos específicos para docentes.

No PHM, entre 2017 e 2020, foram atendidos 80 professores iniciantes (PI), os quais foram distribuídos nas três etapas de ensino atendidas: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em diferentes tempos e períodos de interação com 14 mentoras (professoras com dez anos de experiência). Diante das inúmeras participantes, optou-se por selecionar apenas duas PIs dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo cada uma acompanhada por uma professora experiente (mentora (M) atuante no mesmo nível de ensino de sua PI), formando assim, uma diáde. A escolha dos anos iniciais do Ensino Fundamental aconteceu a partir de alguns critérios da observação, ambas PIs: a) estavam há mais tempo participando das ações de mentoria; b) interagem com as mentoras de maneira assídua, comprometida e engajada; c) realizaram, com o mesmo desempenho, todas as fases do Programa e ações propostas por sua respectiva mentora; e d) mantiveram o diálogo frequente com a mentora, de modo que foi possível analisar que M e PI desenvolveram diálogos formativos, com início, meio e fim. A consulta a essas informações se deu, ao acessar cada uma das salas de acompanhamento das mentoras no ambiente virtual *Moodle* e em conversa com elas sobre o andamento da participação de suas PIs nas reuniões de formação. Sendo assim, as seguintes díades foram selecionadas: i) diáde A: composta pela PI Ananda e a Mentora Vanessa; ii) diáde B: composta pela PI Lara e a Mentora Sofia.

A fase inicial de acompanhamento da mentora com a PI foi denominada de Fase – Letramento Digital. Nessa fase, as mentoras planejaram conteúdos importantes e que as auxiliaram a conhecer as PIs, seu contexto de trabalho e de seus alunos para iniciar o processo de mentoria propriamente dita, qual seja, a mentora identifica as dificuldades com relação aos conteúdos de ensino, seleciona e elabora as atividades de acordo com as demandas trazidas pela PI, para, na sequência, definir as melhores ferramentas e estratégias para trabalhar os conteúdos.

O processo de mentoria implicou que, num primeiro momento, as mentoras fizessem o acompanhamento do letramento digital de cada uma das PIs, sob sua responsabilidade e, num segundo momento, estabelecessem interações as quais auxiliariam – em processos individualizados e com durações variadas – as professoras iniciantes a lidar com dificuldades enfrentadas nesta etapa de suas carreiras. Sendo assim, as professoras experientes, por meio do diálogo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com suas respectivas PIs, identificaram as demandas, planejaram e realizaram um acompanhamento individualizado de modo a apoiá-las em suas dificuldades, angústias e desafios do cotidiano docente.



No PHM, muito embora o plano de formação tenha sido organizado pelas professoras mentoras, suas ações, suas estratégias e seus objetivos foram discutidos com os sujeitos a serem formados. Tal medida teve o intuito de legitimar e interiorizar a tomada de decisão por ambas as partes e contribuir para diminuir a resistência em relação à formação, potencializando, conseqüentemente, os seus efeitos. Ao compartilhar os objetivos e processos formativos com os iniciantes, as mentoras ajudaram-nas a se responsabilizarem pelo próprio desenvolvimento profissional.

Nessa investigação, as fontes de dados para a análise de conteúdo foram as narrativas digitais produzidas por meio do diálogo entre duas professoras iniciantes e suas respectivas mentoras pelo ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, ao longo de aproximadamente dois anos de participação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM). A participação de professores experientes e iniciantes ocorreu, considerando a anuência delas ao termo de consentimento livre e esclarecido referente à pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, processo n.º 68145717.8.0000.5504y.

As narrativas digitais foram coletadas, durante todo o período de participação das PIs no programa, e obtidas por meio diálogo entre elas e suas respectivas mentoras – diálogo este derivado de diferentes ferramentas obtidas pelo ambiente virtual tais como, elaboração dos diários reflexivos, relatos em fóruns e discussões, tarefas escritas e *e-mail* interno do *Moodle*.

As análises dos dados obtidos foram realizadas, tendo por diretrizes os elementos que compõem a aprendizagem da docência, as necessidades formativas e o desenvolvimento profissional docente. O processo requereu leituras frequentes, quase em tempo real aos fatos/situações consideradas, que levou em conta os eventos disparadores de certas ações, o seu desenrolar, conseqüências, imprevistos para compreender as aprendizagens ocorridas por meio do diálogo entre cada uma das díades mentoras e PI.

As categorias emergiram das leituras do conjunto de dados. Em um primeiro momento foram identificadas as demandas das iniciantes. Em seguida, mediante a análise das intervenções das mentoras, houve a caracterização das necessidades formativas.

As duas professoras iniciantes participantes deste estudo são efetivas de uma rede municipal de ensino, sendo que uma delas atua no 1.º ano e a outra no 2.º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma delas tem como primeira formação a Licenciatura em Matemática e a outra em Ciências Biológicas e ambas possuem a Pedagogia como segunda graduação. As duas têm aproximadamente quatro anos de experiência docente.

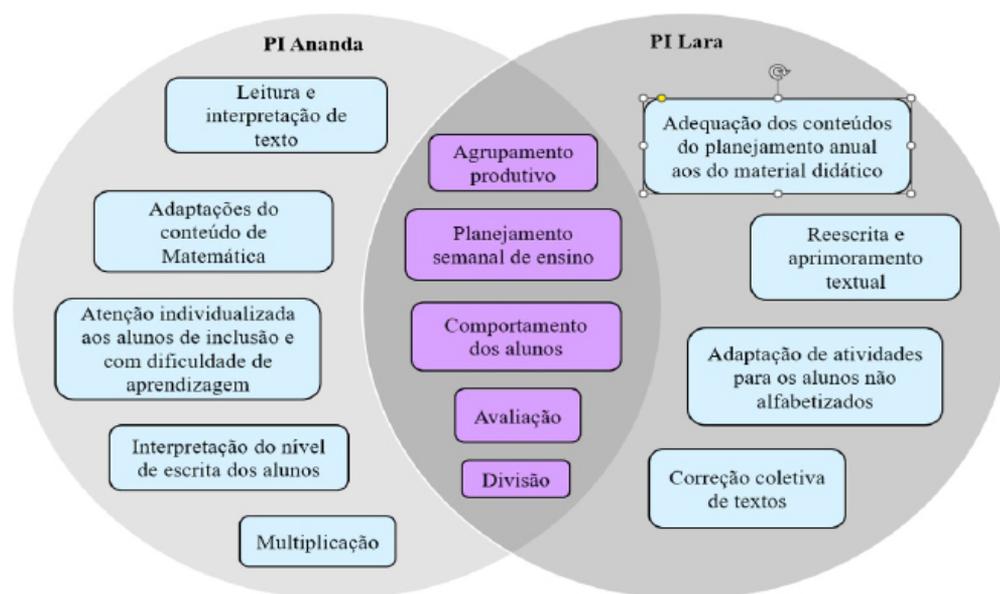
A seguir, apresentamos uma análise das dificuldades no início da docência, evidenciadas no diálogo entre as professoras iniciantes e as mentoras.

## **A identificação das demandas apontadas pelas professoras iniciantes**

Ao nos debruçarmos sobre as demandas apresentadas pelas professoras iniciantes participantes do Programa Híbrido de Mentoria (PHM), observamos algumas semelhantes e outras específicas em relação ao contexto de atuação de cada uma das PI analisadas. Dentre as demandas semelhantes destacaram-se: planejamento semanal, avaliação, ensino

da divisão, comportamento dos alunos e agrupamento produtivo. Então, reunimos as principais demandas apresentadas por elas ao longo da participação de cada uma delas no programa, ilustradas na Figura 1:

**Figura 1** - Demandas apresentadas pela PI Ananda e PI Lara durante participação no Programa



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 1 nos mostra a presença de uma variedade de demandas e dificuldades características do início da carreira docente relacionadas à base de conhecimento para o ensino (Mizukami, 2004). Ao analisarmos as diferentes demandas – divisão, multiplicação, adaptações do conteúdo de Matemática para os alunos, leitura e interpretação de texto, reescrita e aprimoramento de texto, correção coletiva de textos, interpretação do nível de escrita dos alunos e adaptação de atividades para alunos não alfabetizados – percebemos que elas se referem ao conhecimento de um conteúdo específico, pois envolvem os conteúdos conceituais das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática a serem ensinados pelas professoras iniciantes, mas também a um conhecimento pedagógico geral, que abrange compreender fatos, conceitos, processos e procedimentos didáticos no trabalho com esses conteúdos.

As demandas relacionadas a planejamento semanal, avaliação, adequação dos conteúdos do planejamento anual aos do material didático, atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldade de aprendizagem podem ser classificadas como conhecimento pedagógico geral. Afinal, tais conhecimentos estão associados às teorias de ensino e aprendizagem, como os alunos aprendem; conhecimentos sobre perfis dos alunos, suas características e relação delas com sua aprendizagem; conhecimentos sobre manejo



e gestão da sala de aula, do tempo e do conteúdo; conhecimentos sobre culturas e sobre outras disciplinas, que podem ser unidas à sua e facilitar o aprendizado; conhecimento do currículo e como ele é cumprido na sala de aula.

Ao analisarmos as demandas apresentadas pelas duas iniciantes, identificamos relatos sobre a ausência e/ou insuficiência de apoio recebido principalmente nas demandas sobre planejamento semanal, avaliação, identificação do nível de escrita e comportamento dos alunos. As orientações da equipe gestora se mostraram insuficientes para auxiliá-las nas dificuldades delas, principalmente pela falta de um acompanhamento mais próximo e sistemático. A ausência e/ou insuficiência de apoio recebido dentro da escola por parte de um profissional mais experiente ou por parte da coordenação pedagógica e/ou direção escolar intensifica ainda mais as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente (André, 2012; Gonçalves, 2016; Lima *et al.*, 2007) e reforça significativamente a necessidade de acompanhamento aos professores iniciantes para o enfrentamento das dificuldades no início da carreira docente (Vaillant; Marcelo, 2012).

Embora a falta de apoio tenha sido recorrente nas queixas das duas iniciantes, a maioria das demandas delas estão associadas a dificuldades advindas das condições de trabalho presentes em seus respectivos contextos de atuação profissional (Gabardo, 2012). Tais demandas foram: atenção individualizada aos alunos de inclusão e com dificuldade de aprendizagem, comportamento dos alunos, adaptação de atividades para os alunos não alfabetizados, adequação dos conteúdos do plano aos conteúdos dos livros didáticos, adaptações do conteúdo de matemática, agrupamento produtivo e planejamento semanal.

Dentre as demandas relacionadas ao contexto de atuação, destacaram-se algumas dificuldades decorrentes da localização da escola, da ausência ou insuficiência de momentos coletivos formativos e, principalmente, das características individuais dos alunos, ou seja, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, com nível de aprendizagem abaixo do esperado para a série, com defasagem de idade/série e diferentes ritmos de aprendizagem, além da presença de mais de um caso de aluno com deficiência em sala de aula e de indisciplina.

Notamos que ambas as iniciantes atuavam em instituições localizadas em região periférica e com pouco acesso a serviços públicos, sendo que, na escola de uma delas, o contexto parece ter um agravante adicional: o convívio das crianças com a violência e o tráfico de drogas e a dificuldade em lidar com o comportamento violento dos alunos.

Outro aspecto referente às condições de trabalho evidenciado nas demandas apresentadas pelas iniciantes foi a ausência ou insuficiência de momentos coletivos destinados à discussão sobre planejamento de ensino e livros didáticos entre os professores e destes com a coordenação pedagógica, fazendo com que as professoras iniciantes se responsabilizassem sozinhas pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional, bem como pelo aprendizado de seus alunos (Mariano, 2012).

Embora o número de alunos presentes nas duas turmas assumidas pelas iniciantes não seja excessivo (18 a 20 alunos), notamos que a maioria das demandas apresentadas diz respeito às dificuldades decorrentes das características individuais dos alunos, como a presença de muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, com nível de aprendizagem aquém do esperado para a série, defasagem idade/série, a presença de alunos com diferentes tipos de deficiências e diferentes ritmos de aprendizagem.

Outras demandas narradas pelas professoras iniciantes estavam atreladas às dificuldades da prática de ensino, corroborando a premissa de que há conhecimentos sobre a docência que serão adquiridos apenas mediante a prática, ou seja, algumas coisas o professor iniciante só irá aprender na prática em sala de aula. Dentre as principais dificuldades evidenciadas com as práticas de ensino destacaram-se: a elaboração e execução do planejamento de ensino, a avaliação e atribuição de notas, a convivência com problemas de indisciplina, além da defasagem e dificuldade de aprendizagem dos alunos.

Ao analisarmos tais demandas, percebemos que ambas as iniciantes expressaram sentimentos de angústia, medo e insegurança em relação ao ensino; sensação de fracasso quanto à prática individual de ensino e, até mesmo, insatisfação por conta dos resultados obtidos; descontentamento com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; e falta de referência para a sua prática (André *et al.*, 2017).

Enfim, a falta de apoio (André, 2012; Romanowski; Soczek, 2014) juntamente com as inúmeras atribuições do ser professor contribuem para que o docente iniciante atue em condições de trabalho desfavoráveis ao seu processo de inserção profissional e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento profissional docente. Tais aspectos, somados às dificuldades de um professor iniciante, favorecem a desvalorização da profissão docente.

## **Como as demandas se caracterizam como necessidades formativas no PHM?**

Ao nos aprofundarmos nas análises das demandas apresentadas pelas iniciantes durante o acompanhamento no PHM, observamos a configuração de algumas necessidades formativas, o que se justifica pela riqueza de dados apresentados pelas iniciantes em relação ao seu contexto de atuação, às práticas pedagógicas desenvolvidas, ao processo de ensino, às aprendizagens dos alunos, dentre outros.

Ao analisarmos as ações de mentoria desenvolvidas, vemos que as duas mentoras utilizaram diferentes processos para ensinar as professoras iniciantes a ensinarem. Tais processos formam um conjunto de ações, estratégias didáticas, comportamentos e atitudes das mentoras que foram responsáveis por proporcionar aprendizagens às professoras iniciantes.

Durante o PHM foram desenvolvidas ações de mentoria que foram ao encontro dessas dificuldades apresentadas pelas iniciantes. Tais ações se deram por meio de: diálogo, feedbacks bem elaborados, perguntas que desencadeiam a reflexão, indicações de materiais diversos, rapidez da resposta às demandas, apoio nas dificuldades, sugestões de práticas pedagógicas e estratégias de ensino, proposição de atividades e ações para enfrentar e/ou superar dificuldades, valorização das práticas pedagógicas desenvolvidas e validação de algumas práticas apresentadas.

Assim, para identificar as demandas e propor diferentes ações de mentoria, as mentoras valeram-se de uma escuta sensível, solicitando que as professoras iniciantes relatassem suas histórias, dificuldades, dilemas e desejos diante do exercício da docência em sala de aula e da fase profissional em que se encontravam. Tais narrativas, viabilizaram um profícuo processo de análise das necessidades formativas apresentadas pelas iniciantes (Rodrigues; Esteves, 1993).



As dificuldades relatadas pelas iniciantes ora foram apresentadas explicitamente pelas próprias iniciantes, ora identificadas pela mentora, pois nem sempre as iniciantes conseguiam ter clareza das suas necessidades/dificuldades para identificar suas próprias demandas. Sendo assim, diante da demanda apresentada e situada num determinado contexto, o papel da mentora foi negociar e hierarquizar as necessidades evidenciadas (Pimenta, 2007).

A Tabela 1 mostra uma síntese das necessidades formativas identificadas nas narrativas digitais, a partir do diálogo entre mentoras e iniciantes. Cada mentora, a partir das demandas apontadas pelas professoras iniciantes, elaborou um quadro das necessidades formativas para melhor orientá-la em seu trabalho.

**Tabela 1** – Caracterização das demandas em necessidades formativas

DEMANDAS	NECESSIDADES FORMATIVAS
Planejamento semanal de ensino	Elaboração, organização e execução do planejamento semanal
Avaliação	Elaboração da avaliação para alunos com dificuldade de aprendizagem e para os alunos de inclusão
Comportamento dos alunos	Manejo do comportamento dos alunos
Agrupamento produtivo	Organização e execução de atividades em grupo
Divisão	Ensino da divisão
Adequação dos conteúdos do planejamento anual ao material didático	Seleção, organização e adequação dos conteúdos do planejamento anual ao material didático
Adaptação de atividades para alunos não alfabetizados	Seleção e adaptação de atividades para os alunos que ainda estão aquém do nível de ensino esperado
Reescrita e aprimoramento textual	Elaboração e desenvolvimento de sequências didáticas que desenvolvam a reescrita de diferentes gêneros textuais

Fonte: Elaboração própria.

Tendo por base a análise das demandas apresentadas pelas professoras iniciantes juntamente com as ações de mentoria desenvolvidas pelas mentoras, evidenciamos quatro aspectos importantes sobre as necessidades formativas, relacionando-as a aspectos da aprendizagem da docência (Marcelo; Vaillant, 2009):

- Primeiro aspecto: refere-se às necessidades quanto ao “desenvolvimento de habilidades para a sobrevivência” como no manejo da sala e no uso de modelos didáticos pedagógicos.
- Segundo aspecto: refere-se às necessidades quanto a “competências e habilidades educativas” percebidas na gestão de sala de aula, refletir e fazer escolhas diante de distintos modelos didáticos pedagógicos.
- Terceiro aspecto: refere-se às necessidades quanto ao “desenvolvimento de flexibilidade instrucional”, em que se espera que o professor já tenha a capacidade

de gerenciar a sala e fazer escolhas conscientes sobre os modelos com o foco na aprendizagem dos alunos.

- Quarto aspecto: refere-se às necessidades quanto à “competência profissional”, que corresponde a compreender a gestão da sala integrada ao programa educativo e não de forma isolada, ao passo que dispõe de um grande repertório de modelos e do uso da proposta de avaliação formativa e somativa.

No decorrer do acompanhamento realizado, percebemos que, por meio de ações de mentoria planejadas e acompanhadas pelas mentoras durante o Programa, as professoras iniciantes construíram conhecimentos profissionais sobre a docência relacionados ao Ensinar e ao Ser professor, e tais aprendizagens revelaram que programas de mentoria se constituem numa ferramenta pedagógica promissora para apoiar o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes com possibilidades de serem uma relevante política pública de formação docente. Esses resultados indicam como potenciais linhas de estudo pesquisas sobre como se configuraram as necessidades formativas em programas de mentoria e quais ações de mentoria e ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem podem contribuir para a superação de dificuldades do início da docência.

## **Considerações finais**

Durante o acompanhamento e, por meio de ações de mentoria planejadas e acompanhadas pelas mentoras durante o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), foi possível perceber que as professoras iniciantes construíram conhecimentos profissionais sobre a docência relacionados ao ensinar e ao ser professor. Além disso, essas aprendizagens revelaram que programas de mentoria se constituem numa ferramenta pedagógica promissora para apoiar o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes.

Outro aspecto relevante foi identificar as ações de mentoria desenvolvidas pelas mentoras com suas iniciantes e suas implicações para detectar as necessidades formativas que orientaram as ações na mentoria para favorecer a aprendizagem da docência das iniciantes.

As discussões sobre as necessidades formativas e o acompanhamento dos professores iniciantes por meio de ações de mentoria apresentadas neste estudo podem contribuir para a formação de diretrizes da formação continuada de professores em início de carreira. Por sua vez, as demandas expressas pelas iniciantes evidenciam o quanto são necessários os momentos de diálogo dentro da escola e o compartilhamento de responsabilidades sobre a formação docente. Elas, inclusive, podem indicar aspectos que têm sido negligenciados pela formação inicial.

O PHM como um programa de indução foi desenvolvido para atender às necessidades formativas dos professores iniciantes. A estrutura e o conteúdo do programa, bem como o planejamento das ações de mentoria foram discutidos e realizados colaborativamente com as professoras iniciantes a partir das demandas apresentadas por elas durante o acompanhamento no programa. Como indicam os estudos sobre as necessidades formativas, esta não é uma tarefa fácil. No PHM, as ações das mentoras para identificar e compreender as necessidades formativas apontadas pelas iniciantes buscaram se dar por meio da escuta



atenta e sensível, colocando-se ao lado das iniciantes para auxiliá-las. Em suma, partindo das demandas expressas pelas iniciantes, as mentoras buscaram caracterizar as necessidades formativas, elaborando ações a serem trabalhadas pela díade mentora-iniciante, tendo em vista dar conhecimentos e segurança a elas e auxiliar no desenvolvimento da identidade profissional, o que garantiu o sucesso da iniciativa. Enfim, foram lhes dados subsídios para vencer o tão temido “choque de realidade”.

## Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

ANDRÉ, Marli; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; MARTINS, Francine de Paulo; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/taciana-saciloto-real-cordc3a3o-heloisa-helena-oliveira-de-azevedo.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BATISTA, Ana Isabel dos Santos. **Educação inclusiva: necessidades de formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico em meio rural**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1382>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CAVALCANTE, Iracy Gabriella Morais. **Narrativas de formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e construção de necessidades formativas na geografia escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14559>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CESÁRIO, Priscila Menarin. **Programa híbrido de mentoria: contribuições para a aprendizagem da docência de professoras iniciantes**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14989>. Acesso em: 28 mar. 2023.

COLE, Ardra; KNOWLES, J. Gary. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v. 3, n. 30, p. 473-495, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1163298>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. *In*: RIBEIRO, Sônia Maria; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado (org.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010. p. 149-167.



ESTRELA, Maria Tereza; MADUREIRA, Isabel Pizarro; LEITE, Teresa. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de centros de formação. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 129-149, 1998.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011. Tese (Tese em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101590>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **Inserção profissional de egressos do PIBID**: desafios e aprendizagens no início da docência. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19177>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In*: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-23.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 96, n. 243, p. 343-358, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/337612864>. Acesso em: 28 mar. 2023.

LIMA, Emília Freitas de (org.) **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

LIMA, Emília Freitas de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p138-160>. Acesso em: 28 mar. 2023.

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

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**: ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MARIANO, André Luiz Sena. Aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, Santarém, v. 2, p. 79-94, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-50, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 28 mar. 2023.

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



NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Dom Quixote/IE, 1995. p. 13-34.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90329>. Acesso em: 28 mar. 2023.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006>. Acesso em: 28 mar. 2023.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200009>. Acesso em: 28 mar. 2023.

RODRIGUES, Ângela. **Necessidades de formação**: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1991.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROEGIERS, Xavier; WOUTERS, Pascale; GÉRARD, François-Marie. Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en oeuvre. **Formation et Technologies**, Thessaloniki, v. 1, n. 2-3, p. 32-42, 1992.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; SOCZEK, Daniel. Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 5., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UTFPR, 2014. p. 1-13.

SILVA, Maria Odete Pereira da Silva Emygdio. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUSA, Sandra Novais et al. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. e4175116, 2020. DOI: 10.14244/198271994175. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4175>. Acesso em: 28 mar. 2023.

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



VAUGHAN, Norman. A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. **The Internet and Higher Education**, v. 13, n. 1-2, p. 60-65, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.007>. Acesso em: 28 mar. 2023.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-174, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543054002>. Acesso em: 28 mar. 2023.

*Recebido em: 29.03.2023*

*Revisado em: 29.05.2023*

*Aprovado em: 11.07.2023*

**Editora:** Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg

**Priscila Menarin Cesário** é doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Carlos e no ensino superior no curso de educação e tecnologias (EDUTEC-UFSCar).

**Rosa Maria Moraes Anunciato** é doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.