

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRENDA KARLA REIS DE CARVALHO

**APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS SOBRE A DOCÊNCIA E PESQUISA
CIENTÍFICA DE TUTORAS DE UM PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA DA
UFSCAR**

SÃO CARLOS
2021

BRENDA KARLA REIS DE CARVALHO

APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS SOBRE A DOCÊNCIA E PESQUISA CIENTÍFICA
DE TUTORAS DE UM PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA DA UFSCAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para Defesa de Mestrado em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais.

Orientador: Aline Maria Medeiros
Rodrigues Reali

São Carlos
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Brenda Karla Reis de Carvalho, realizada em 30/06/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar)

Profa. Dra. Renata Cristina da Cunha (UESPI)

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Com alegria e gratidão, dedico à minha família que me apoia de maneira incondicional. Dedico também, este trabalho a todos professores que contribuem dedicadamente para a formação de outras pessoas, mesmo diante de tantos desafios educacionais.

AGRADECIMENTOS

Entrega o teu caminho ao Senhor; confia nele, e ele tudo fará. Salmos 37:05

Agradeço a Deus por ser um pai amoroso e fiel que cuida de mim e dos meus. Para Ele entreguei o meu caminho, confiando sempre que por meio de Jesus Cristo sou vitoriosa. Sou grata pelo meu amigo Espírito Santo que me consola e me guia mansamente às águas tranquilas.

Agradeço à minha família que me apoia incondicionalmente e não mede esforços para me ver feliz. Especialmente, ao meu filho, Adryan Lucas, que me motiva, cada dia, a ser uma pessoa melhor. Ao meu esposo, Carlos Andrey, maior incentivador e melhor amigo. À minha mãe, Lena Reis, e aos meus irmãos, Raquel Laíse e Renan William, pela parceria, palavras de ânimo e por serem auxílio certo em todas as horas. Aos meus sogros, Maria do Socorro e Francisco Carlos, e à minha cunhada, Karla Andressa, que me dão tanto suporte e carinho. Vocês são essenciais na minha vida. Sem o apoio e, sobretudo, o amor de cada um, jamais teria chegado até aqui.

Sou imensamente grata à minha orientadora, Aline Reali, que acredita em mim e me auxilia a alcançar voos mais altos. Sua paciência, empatia e compromisso me inspiram tanto, tanto, tanto que faltam palavras para expressar. Que pessoa incrível você é! Seu compromisso com a Educação e paixão com que se dedica ao seu trabalho me encorajam sobremaneira. Ouvir suas palavras de sabedoria é um privilégio.

Agradeço às professoras, Ana Paula Gestoso de Souza e Rosa Maria Moraes Anunciato, que, juntamente com Aline Reali, compõem a Linha de pesquisa Formação de Professores e outros Agentes Educacionais, pessoas de um coração lindo. Profissionais dedicadas, comprometidas.... Vocês transbordam leveza, empatia e sabedoria.

Sou grata às professoras Ana Paula Gestoso e Renata Cristina da Cunha pela leitura dedicada da dissertação no exame de qualificação e de defesa. Suas orientações foram preciosas para encaminhamento do trabalho.

Minha eterna gratidão às três participantes desta pesquisa que foram tão dedicadas na escrita das narrativas. Sem vocês essa dissertação não seria possível. Mesmo diante de tantos compromissos não mediram esforços para fazer um trabalho primoroso. Ler cada história descrita foi uma oportunidade de aprender com suas trajetórias e reflexões. Obrigada por aceitarem fazer parte do meu desenvolvimento profissional!

Agradeço às amigas, Jéssica Francine, Tarciana Pinheiro, Bruna Cury, Mariângela Castro e Carolina Marine por todo apoio e carinho dedicado a mim ao me ensinarem tudo que sabem sobre o PHM com tanta paciência e atenção. Obrigada pela amizade, conversas e momentos de descontração que nos renderam boas risadas.

Agradeço à minha irmã de coração, Janailza Barros, que se tornou minha família por um bom tempo em São Carlos e criou raízes no meu coração. Sua amizade e suporte foram essenciais para aguentar a saudade da família. Conhecer você foi mais um sinal de que Deus está guiando meus passos e escrevendo a minha história. Duas piauienses que foram se conhecer em São Paulo. Não foi coincidência!

Agradeço à minha amiga, Laís Fernanda, por sua amizade e momentos de partilha de experiências e muitas conversas. Você é uma amiga muito especial.

Sou imensamente grata à igreja Assembleia de Deus do Belém em São Carlos no bairro Jardim Real em nome do Pr. Fernando Baldan e da Miss. Vanessa Baldan que receberam a mim e à minha família com amor e hospitalidade. Os vossos ensinamentos, conselhos e sermões foram bálsamo de Deus para nossa vida.

Externo minha eterna gratidão ao professor Leonardo Davi e à sua esposa Nathalie Ciarline que se tornaram meus amigos e tiveram um papel essencial nas minhas jornadas para São Carlos. Todo apoio e atenção de vocês foi reconfortante.

Agradeço à profa. Tânia Maria Araújo dos Santos pela leitura cuidadosa da dissertação e revisão gramatical do texto. Seu olhar foi fundamental para o texto.

Agradeço à Coordenação de Apoio a Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro com a bolsa de estudos de mestrado. O qual foi fundamental para que pudesse realizar a pesquisa.

“Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fins de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim, um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação” (MOITA, 1992, p. 115).

RESUMO

Essa dissertação está vinculada ao Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar na linha de pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais. O objetivo geral da investigação foi analisar as aprendizagens profissionais construídas por tutoras/TT3 ao participarem do PHM. As tutoras/TT3 foram bolsistas de treinamento técnico nível três (TT3), do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar. O PHM (2017-2020), cenário da investigação, foi um programa de indução docente, com financiamento da FAPESP, cujo objetivo era o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes por meio da mentoria que pode ser definida como o processo em que um professor experiente, formado para ser mentor, auxilia professores nos primeiros anos de inserção profissional. O PHM caracteriza-se por ser uma pesquisa-intervenção baseada nos pressupostos teóricos da investigação construtiva-colaborativa; por articular atividades presenciais e virtuais e por unir escola da Educação Básica e universidade como espaços formativos com vistas a criar pontes entre teoria e prática. As atividades virtuais do programa sucediam no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), Moodle. Isso posto, as bolsas TT3 são oferecidas pela FAPESP e visam a formação científica de graduados, sem reprovações no histórico acadêmico, com o objetivo de formar recursos humanos para a investigação científica. Dentre as funções das tutoras-TT3 no PHM é possível citar: o acompanhamento das mentoras por meio de *feedbacks*, auxílio às mentoras no acompanhamento das díades (mentor-professor iniciante), sistematização e análise de dados, escrita de artigos científicos e organização e condução das reuniões presenciais do grupo PHM na UFSCar. Dada a contextualização do cenário da pesquisa e das participantes, vale destacar que esse estudo foi realizado com três tutoras/TT3 que atuaram no PHM no período de 24 meses. Foi solicitado às participantes que escrevessem narrativas acerca dos momentos marcantes que, na perspectiva delas, permitiram a construção de aprendizagens durante suas vivências no PHM. A investigação foi pautada na abordagem qualitativa do tipo exploratória. O referencial teórico versou sobre aprendizagem da docência, base de conhecimentos, formador, desenvolvimento profissional docente, reflexão e prática reflexiva. A análise dos dados teve por inspiração as técnicas de Análise de Conteúdo. Os dados revelaram que as tutoras construíram aprendizagens sobre duas principais categorias: I) Momentos marcantes e aprendizagens sobre a docência das tutoras/TT3 e II) Momentos Marcantes e Aprendizagens sobre Pesquisa Científica das tutoras/TT3. Dentre os conhecimentos construídos acerca da categoria I, destacam-se: escrita de *feedbacks* formativos, conhecimentos de formador, formação de mentores, reflexão e aprendizagem da docência, resiliência, aprendizagens sobre as modalidades de ensino da Educação Básica. Em relação à categoria II, destacam-se: conhecimentos relacionados à pesquisa científica no campo da Formação de Professores: sistematização e análise de dados, narrativas escritas na formação-investigação docente, características da pesquisa-intervenção, desenvolvimento de um olhar inquiritivo. Os principais processos que circunscreveram a construção dessas aprendizagens foram: o curso formativo para tutor-TT3; a prática de tutoria; as interações entre mentoras, iniciantes, e grupo de pesquisadores do PHM; e a reflexão sobre a prática. Os dados indicaram que as tutoras/TT3 estavam construindo, gradualmente, uma base de conhecimentos similar à de um formador, porém com características mais específicas relacionadas à formação de mentores. Outrossim, construíram conhecimentos relacionados ao ser pesquisadoras no campo da Educação.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência. Programa Híbrido de Mentoria. Tutoria. Treinamento Técnico.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of São Carlos-UFSCar in the research group: Teacher and other Educational Agents Education. The scope of the investigation was to identify and analyze the professional apprenticeships constructed by the tutors, scholarship holders of technical training level three (TT3), from the Hybrid Mentoring Program (HMP) of UFSCar and to know processes that were related to this construction. HMP (2017-2020), the research scenario, was a teaching induction program, with funding from FAPESP, whose objective was the professional development of beginning and experienced teachers through mentoring. Mentoring can be defined as the process in which an experienced teacher, trained to be a mentor, assists teachers in the first years of professional insertion. The HMP stands out for being an investigation-intervention based on the theoretical assumptions of constructive-collaborative research; for articulating face-to-face and virtual activities and for uniting the Basic Education school and university as training spaces in order to create bridges between theory and practice. The program's virtual activities took place in the virtual learning environment Moodle. The TT3 scholarships are offered by FAPESP and their purpose is the scientific training of graduates, without failing the academic record, with the aim of training human resources for scientific research. Among the functions of tutors-TT3 in HMP it is possible to mention: the accompaniment of the mentors through feedbacks, assistance to the mentors in the accompaniment of the dyads (mentor-novice teacher), systematization and data analysis, writing of scientific articles and organization and conducting face-to-face meetings of the HMP group at UFSCar. Given the context of the research scenario and the participants, it is worth mentioning that this study was carried out with three tutors / TT3 who worked at HMP in the period of 24 months. The participants were asked to write narratives about the remarkable moments that, in their perspective, allowed the construction of learning during their experiences at HMP. The investigation was based on the qualitative approach of the exploratory type. The theoretical framework was about teaching learning, knowledge base, professional teaching development, reflection and reflective practice. Data analysis was inspired by Content Analysis techniques. The data revealed that the tutors built learning organized in two categories: I) Noteworthy moments and learning about the tutors' teaching / TT3 and II) Noteworthy Moments and Learning about Scientific Research. Among the knowledge constructed about category I, we mention: writing of formative feedback, knowledge about teacher education, training of mentors, reflection and learning from teaching, resilience, learning about the teaching modalities of Basic Education (Brazilian context). In relation to category II, we mention: knowledge related to scientific research in the field of teacher education: systematization and data analysis, written narratives in teacher education-research, characteristics of intervention-research, development of an inquiring look. The main processes that circumscribed the construction of these learnings were: the training course for tutor-TT3; the practice of tutoring; interactions between mentors, beginners, and HMP research group; and reflection in/on practice. The data indicated that the tutors / TT3 were gradually building a knowledge base similar to that of a professor, but with more specific characteristics related to the training of mentors. Also, they built knowledge related to being researchers in the field of Education

Keywords: Learning about teaching. Hybrid Mentoring Program. Tutoring. Technical training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Base de Conhecimento para o Ensino.....	64
Figura 2 – Processo de Raciocínio Pedagógico.....	66
Figura 3- Modelo dos Processos de Ação e Raciocínio Pedagógicos.....	67

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na BDTD	28
Quadro 2 - Critérios de seleção dos PIS	33
Quadro 3 - Conteúdos do curso de formação para bolsistas-TT3	40
Quadro 4 - Plano de Trabalho dos bolsistas de apoio técnico	41
Quadro 5 - Atividades realizadas pelas tutoras/TT3 no PHM	42
Quadro 6 - Quadro de caracterização das participantes	46
Quadro 7 - Conteúdo do e-mail/convite enviado às três tutoras	50
Quadro 8 - Instruções para narrativa escrita	51
Quadro 9 - Exemplo de troca de mensagens entre pesquisadora e uma participante	52
Quadro 10 - Aprendizagens e processos de Lúcia no PHM	89
Quadro 11 - Aprendizagens e processos de Marina no PHM	101
Quadro 12 - Aprendizagens e processos de Eliza no PHM	117
Quadro 13 - Aspectos convergentes e divergentes nas narrativas das tutoras/TT3	126

LISTA DE SIGLAS

AI – Anos Iniciais
AVA – Ambiente Virtual de aprendizagem
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CBE – Congresso Brasileiro de Educação
CCL – Centro Cultural de Línguas
CNFP – Congresso Nacional de Formação de Professores
CEPFE – Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores
EaD – Educação à Distância
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FPOAE – Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
ONG – Organização não Governamental
PI – Professor (a) iniciante
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIS – Professores Iniciantes
PHM – Programa Híbrido de Mentoria
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
ReAD – Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência
TT – Treinamento Técnico
TT3 – Treinamento Técnico de Nível três
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFMG – Universidade Federal Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos
UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto
UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio
UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS	15
1.1. UM BREVE RELATO DA MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA: O QUE PASSOU, TOCOU E ACONTECEU.	15
1.2 PROPOSTA INVESTIGATIVA.....	23
1.3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	25
<i>1.3.1 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações</i>	26
1.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	31
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	32
2.1 DESCRIÇÃO DO PHM: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ORGANIZAÇÃO.....	32
2.2 CARACTERÍSTICAS DA TUTORIA NO PHM: FORMAÇÃO E PAPÉIS DAS TUTORAS/TT3.....	38
2.3 ABORDAGEM, TIPO DE PESQUISA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS. .	42
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA O ENSINO: APORTES TEÓRICOS.	56
3.1 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PROCESSOS QUE OCORREM AO LONGO DA VIDA.	56
3.2 BASE DE CONHECIMENTO PARA O ENSINO E PROCESSO DE RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO.....	63
3.3 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE PROFESSORES FORMADORES	68
4 APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PHM: ANÁLISES DOS MOMENTOS MARCANTES DAS TUTORAS/TT3	74
4.1 TUTORA LÚCIA: ASPECTOS PESSOAIS, TRAJETÓRIA FORMATIVA, PROFISSIONAL E VIVÊNCIAS COMO TUTORA/TT3 NO PHM.	74
4. 1. 1 MOMENTOS MARCANTES E APRENDIZAGENS SOBRE A DOCÊNCIA DA TUTORA/TT3 LÚCIA.	83
<i>4.1. 1. 1 Aprender a ser tutora</i>	83
<i>4.1. 1. 2 Auxiliando minha mentora</i>	84
4. 1. 2 MOMENTOS MARCANTES E APRENDIZAGENS SOBRE PESQUISA CIENTÍFICA DA TUTORA/TT3 LÚCIA.	86
<i>4.1. 2. 1 Entrada no PHM.</i>	86
<i>4.1. 2. 2 Elaborando o primeiro relatório</i>	87
<i>4.1. 2. 3 Afastamento do PHM.</i>	88
4. 2 TUTORA MARINA: ASPECTOS PESSOAIS, FORMAÇÃO ACADÊMICA E VIVÊNCIAS NO PHM....	89
4. 2 .1 MOMENTOS MARCANTES E APRENDIZAGENS, COM FOCOS EM ASPECTOS DA DOCÊNCIA, DE MARINA NO PHM.	94
<i>4. 2. 1. 1 O início das atividades como tutora/TT3.</i>	95
<i>4. 2. 1. 2 As demandas do mestrado e o PHM: a busca pela conciliação.</i>	97
4. 2. 2 MOMENTOS MARCANTES E APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS E SOBRE PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO DA TUTORA/TT3 MARINA NO PHM.	98
<i>4. 2. 2. 1 Aprendendo a apresentar trabalhos em eventos científicos.</i>	98
<i>4. 2. 2. 2 Apresentação de trabalho mais tranquila.</i>	99

4.3 TUTORA ELIZA: ASPECTOS PESSOAIS, TRAJETÓRIA FORMATIVA E VIVÊNCIAS NO PHM.....	101
4.3.1 TUTORA ELIZA: APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS E MOMENTOS MARCANTES SOBRE A DOCÊNCIA NO PHM.	106
4.3.1.1 <i>Construindo conhecimento sobre as bases teóricas do PHM</i>	106
4.3.1.2 <i>A procura do estabelecimento de relações entre teoria e prática para orientar professoras experientes da EJA ao oferecer os feedbacks.</i>	108
4.3.1.3 <i>Acompanhamento de um mentor</i>	111
4.3.1.4 <i>Acompanhamento da díade Mentor-Professor Iniciante.</i>	113
4.3.2 TUTORA ELIZA: APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS E MOMENTOS MARCANTES SOBRE PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO NO PHM	115
4.3.2.1 <i>Trabalhar com pesquisa (dados, relação interpessoal, ideias, entre outros aspectos).</i>	115
4.3.2.2 <i>Construção do relatório</i>	115
5 APRENDIZAGENS E PROCESSOS RELACIONADOS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS TUTORAS/TT3: SÍNTESE DOS DADOS	118
6 REFLEXÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	143
ANEXOS	148

1 PALAVRAS INICIAIS

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (Larrosa, 2002, p. 111)

As palavras introdutórias dividem-se em quatro seções. A primeira, consiste em um relato da minha¹ trajetória de vida e formação. Logo em seguida, explico como cheguei na proposta da pesquisa. Posteriormente, demonstro o levantamento bibliográfico acerca das pesquisas realizadas sobre o tema a que me propus investigar. E, por fim, aponto a justificativa, objetivo da pesquisa e organização da dissertação.

1.1. Um breve relato da minha trajetória de vida: o que passou, tocou e aconteceu.

Acredito que, assim como está escrito na epígrafe que dá início ao capítulo, as experiências que vivenciamos são oportunidades únicas e singulares que nos marcam e tocam de uma maneira especial, são novas chances de aprender e crescer, a depender, claro, da forma como recebemos e ressignificamos cada uma delas no curso de nossas trajetórias de vida. Isso posto, dedico esta seção para narrar brevemente as experiências que me aconteceram com o foco em meus percursos formativo e profissional. Busco explicitar os momentos, pessoas e circunstâncias que foram essenciais para eu chegar até aqui.

A escrita deste relatório de pesquisa é a realização de um grande sonho pessoal e profissional. Pessoal, porque procuro ser determinada e tento dar o meu melhor para alcançar meus objetivos. Desde o ingresso na graduação, fazer mestrado e doutorado estavam nas minhas metas de vida. É uma realização tremenda fazer pesquisa em uma instituição tão bem-conceituada e renomada como a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É mais do que poderia imaginar para minha vida. Tenho a certeza de que estou buscando o desenvolvimento profissional e poderei colaborar com a formação de outras pessoas com esses conhecimentos. É um verdadeiro privilégio!

No quesito profissional, este trabalho faz parte do meu desenvolvimento como professora e pesquisadora. As aprendizagens aqui construídas estão me fornecendo uma base

¹ Utilizarei a primeira pessoa do singular, pois as palavras introdutórias abrangem assuntos pessoais vivenciados por mim, a pesquisadora do estudo.

teórica e prática que me empolga a cada novo conhecimento. Quanto mais aprendo, mais percebo que preciso estudar. Afinal, ensinar é uma profissão que exige uma formação contínua para uma educação de qualidade.

Para entender o que me trouxe ao mestrado em Educação na UFSCar e, mais especificamente, para a linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE), compartilharei com vocês, leitores, minha trajetória de vida e formação escolar, acadêmica e profissional em poucas palavras. Penso que ao narrar o que me trouxe até esse ponto da jornada, poderei esclarecer, também, o que despertou minha curiosidade para o objeto de estudo deste trabalho: o desenvolvimento profissional docente e as aprendizagens profissionais das tutoras e bolsistas de treinamento técnico nível 3 (doravante-TT3) no Programa Híbrido de Mentoria (PHM).

Minha história de vida começou no litoral do Piauí em 18 de junho de 1995, numa cidade histórica com edificações antigas e com um cenário de praias belíssimas. Parnaíba possui uma população estimada de 153.482 pessoas, de acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE com base no censo de 2010 (BRASIL, 2020).

Fui criada pelos meus avós maternos (*in memoriam*): Maria de Lourdes e Valdinar Ferreira que, carinhosamente, eram chamados por todos os netos de mãezinha e paizinho. Meus avós me educaram e me ensinaram princípios e valores que carrego comigo até hoje. Honestidade, respeito, empatia, bondade, são alguns deles. Todos os dias meu avô me levava para escola em sua bicicleta, foi ele quem me deu a minha primeira *bike* e me ensinou a andar. Após o falecimento de minha avó, voltei a morar com minha mãe, irmãos e padrasto.

Toda minha trajetória escolar foi percorrida em escolas públicas municipais e estaduais. Não frequentei creche porque meus avós viajavam bastante para o estado de Goiás, e eu os acompanhava. Quando iniciei os estudos estava com sete anos de idade, na alfabetização. Estudei os primeiros anos do Ensino Fundamental na mesma escola, a qual era situada no bairro onde morava. Neste mesmo local, trabalhavam minha mãe e minha tia, ambas merendeiras.

O nome da instituição era Escola Municipal Professora Miriam Lopes do Nascimento, contemplava da alfabetização até a quarta série (atualmente 5º ano) do ensino fundamental, séries que estudei entre os anos de 2002 a 2005. Esse foi um ótimo período, pois gostava de ir à escola e das professoras. Grande parte delas eram simpáticas e carinhosas. No entanto, algumas sequer tinham formação para a docência. Lembro que era considerada uma ótima aluna e só tirava notas boas. Contudo, a metodologia utilizada era baseada na memorização dos exercícios de revisão, assim, quando fazia a prova, sabia de cor as respostas. Não havia um incentivo à compreensão do conteúdo. Atualmente, depois de ter tido contato com estudos que

abordam as questões sobre alfabetização e letramento, consigo refletir sobre esse tipo de prática pedagógica.

A aprendizagem do sistema de escrita proporciona ler e escrever. Todavia, ser alfabetizado, não é suficiente para o exercício de práticas mais complexas de leitura e escrita. Neste sentido, é importante que a alfabetização aconteça num contexto de letramento (2003). Lima e Leal (2020, p. 33) explicitam que “os estudos sobre letramento partem da perspectiva de que a leitura e a escrita são atividades discursivas, com múltiplas finalidades e articuladas a diversas práticas sociais nas quais se realizam”. Sob esta perspectiva, o letramento envolve os contextos, instituições e instâncias que os indivíduos integram e utilizam a língua escrita, bem como, a relação entre essas situações e as práticas de letramento. Neste aspecto, considero que meu processo de alfabetização não foi desenvolvido num contexto de letramento.

Essas circunstâncias ocasionaram um ensino básico frágil e com muitas lacunas, que foram mais evidenciadas ao entrar na segunda fase do ensino fundamental. A diferença na organização curricular e na dinâmica da nova escola, foram impactantes para mim. Tinha muita dificuldade na compreensão dos conteúdos dos livros e nas explicações. No entanto, meu entusiasmo e anseio pelo conhecimento, assim como o incentivo de alguns professores me ajudaram a passar pelo processo sem desanimar.

Iniciei a quinta série (atualmente 6º ano) em 2006, na escola Estadual Edson da Paz Cunha. Em 2007, na sexta série (com a nova nomenclatura 7º ano), mudei de bairro e, conseqüentemente, de escola. Passei a estudar na Unidade Escolar Jeanete Souza, onde concluí os Anos Finais do Ensino Fundamental. Tive um professor de geografia que me marcou nessa época: professor Humberto ou Betinho, como gostava de ser chamado. Admirava-o por ser incentivador, encorajador e motivador não só nos estudos, mas para ingressar no Ensino Superior.

O professor Humberto acreditava no potencial de todos os alunos, assim, os incentivava a estudar, ler e buscar sempre novos conhecimentos. Foi o primeiro quem ouvi dizer “você têm que pensar”. No início não entendia o que ele queria dizer com isso, mas hoje compreendo que falava de uma leitura crítica e atenciosa dos textos para que pudéssemos entender o conteúdo e realmente aprender. Outro jargão que ele adotava era: “quem não lê, mal ouve, mal fala, mal vê”. Era o único docente que dizia que éramos capazes de entrar na faculdade, pois acreditava que todos tínhamos um potencial, bastava ter coragem para estudar. Minha história com o Inglês tem a ver com ele, logo entenderão o porquê.

O professor Betinho ficava chateado quando não prestávamos atenção na aula, ou não líamos os textos do livro didático, pois era altamente exigente. Suas provas eram difíceis. Ele

argumentava que não poderia facilitar para os alunos, uma vez que, a vida fora da sala de aula não facilitaria. Sempre distribuía materiais de estudo para os seus alunos, comentava de cursos que estavam abertos em instituições de ensino públicas ou privadas, dava livros, e nos incentivava a estudar ou reclamava por não estarmos nos esforçando. Ele foi meu professor por três anos seguidos. Também fez parte da trajetória do meu esposo e de meus dois irmãos, que, assim como eu, receberam encorajamento dele.

Seu apoio e incentivo comigo continuam até hoje. Durante a graduação me deu diversos materiais de estudos, pois ele é apaixonado por inglês e sua filha, Ariane, é formada na área. Todos os materiais que pertenciam a ela eu herdei. Isso foi ótimo!

Sempre tive um espírito de independência e autonomia aflorado e incentivado pela minha mãe. Durante minha adolescência planejava meu futuro e tinha muita vontade de trabalhar para poder conquistar as coisas que queria e fazer os cursos que desejava. Então, fazer um curso técnico integrado ao Ensino Médio era uma solução perfeita para meus objetivos e sonhos que incluíam também trabalhar enquanto cursava faculdade. Como fazia um curso técnico em Análises Clínicas², pretendia me formar em algo na área da saúde ou Licenciatura em Ciências Biológicas, como uma forma de aprofundar os conhecimentos.

No terceiro ano do ensino médio tive uma breve interrupção nos estudos por conta da maternidade, que chegou na minha vida um tanto quanto precocemente. Então, não pude dar continuidade ao curso. Dediquei-me integralmente ao meu filho, durante um ano e meio. Foi a melhor decisão que tomei, aproveitei bem seus dois primeiros anos de vida. Nesse período, retomei os estudos na escola Jeanete Souza, no primeiro ano do Ensino Médio. Esse retrocesso se deu por conta da incompatibilidade da matriz curricular da escola técnica em relação ao ensino médio regular.

Apesar da breve pausa, meus anseios e sonhos continuavam mais vivos do que nunca. Atrevo-me a dizer que até mais intensos. Sinto que a maternidade me trouxe mais força. Não sei explicar. Então me inscrevi para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o objetivo de obter meu certificado de conclusão. Para minha imensa alegria, minha pontuação permitia pleitear uma vaga em curso de graduação. Optei por Biologia e Letras/Inglês. Passei nas duas opções, no entanto escolhi Inglês, pois já tinha uma história de amor com a Língua

² O curso técnico em análises clínicas capacita o aluno para trabalhar na área da saúde, principalmente em laboratórios, pois prepara o profissional para diagnosticar os mais variados tipos de doenças a partir de análises minuciosas, podendo atuar também como responsável pela coleta de sangue em exames. Além de laboratório de análises, após a formação, o jovem estará pronto para trabalhar em hospitais, posto de saúde, laboratórios de pesquisa, instituições de ensino e indústria de cosméticos, alimentícia ou farmacêutica. Disponível em: <https://www.pravaler.com.br/curso-tecnico-em-analises-clinicas-saiba-tudo-sobre-a-profissao/>. Acesso em 03 de nov. 2020

Inglesa (LI) desde a minha infância. Não me arrependi em nenhum momento. À medida em que ia avançando no curso, confirmava que tinha feito a escolha certa.

Durante minha vida escolar, sempre admirei a profissão docente. Não via como uma profissão desvalorizada. Com minha percepção de aluna, pensava nos professores como pessoas inteligentíssimas e considerava difícil conseguir ser professora e aprender tantos assuntos para poder ensinar. No período da minha formação inicial concluí que, realmente, é uma profissão difícil, pois aprender a ser professor requer dominar diversos conhecimentos, ser reflexivo, estar em aprendizagem contínua tanto em processos formativos formais como por meio da experiência, ser resiliente, dentre tantas outras características da docência que fui aprendendo durante a graduação e, atualmente, no mestrado (DAY 2014; RODGERS, 2002; MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 2015)

Optei pelo curso de Letras/Inglês por razões especiais. A primeira delas, era o desejo de aprender a língua. Tal desejo teve seu início ainda na minha infância (aproximadamente sete anos de idade). Minha avó era católica, por essa razão frequentávamos as missas e os festejos na paróquia de Santa Terezinha, no bairro São Vicente de Paula, em Parnaíba. Em um desses festejos, um casal de missionários irlandeses, trazido por um projeto missionário internacional, estava presente. Naquela ocasião, eles conversavam e eu ficava impressionada com aquela língua. De repente, me surpreendi com a visão de um colega abraçando-os, logo em seguida, me empolguei e também fui abraçada-los. A missionária perguntou meu nome e, obviamente, não entendi, mas para minha surpresa, um homem que os acompanhava me disse que ela queria saber meu nome. Eu respondi alegremente. Quando percebi que aquele moço conseguia entender o que eles estavam falando, fiquei maravilhada. Pedi para ele me dizer o nome dela, depois que me respondeu, voltou a conversar com eles. Sempre interpretando tudo o que estava acontecendo à sua volta. Aquele momento nunca saiu das minhas lembranças, e sei que daquele dia em diante meu desejo pela LI começou a aflorar.

Quando ingressei na sexta série, tinha aulas de inglês com um professor formado na área, mas quem realmente me ajudava em inglês era o professor Betinho, sempre dando materiais de estudos. Certa vez, eu conversava com ele e me dei conta que seu rosto era familiar. Então, lembrei do episódio com os irlandeses e lhe contei a história. Ele confirmou que era o tradutor do casal de missionários. Fiquei surpresa com aquela coincidência. Tudo começou a criar um sentido para mim. Aquele tradutor seria o meu futuro professor de geografia que amava ensinar e incentivar seus alunos a estudarem inglês.

Como já descrevi, minha trajetória com a aprendizagem da LI foi bem defasada na Educação Básica. Contudo, no ano de 2009, quando cursava a oitava série, começou a funcionar

um Centro Cultural de Línguas (CCL) na minha cidade. Esta instituição estadual ofertava cursos de inglês, espanhol e italiano para a população. Os cursos eram gratuitos, o único custo era o material didático que incluía livro e cd. Os professores eram concursados e formados na área.

O professor Betinho logo começou a espalhar a notícia pela escola. Ele fez questão de chamar a coordenadora do curso para explicar como seria o processo de matrícula e pediu insistentemente para que eu fosse me inscrever, uma vez que já sabia do meu interesse pelo idioma. Muitos alunos da escola passaram a estudar no CCL. O curso durava três anos, e a carga horária consistia em três horas semanais. Cada livro correspondia a dois módulos, o equivalente a um ano.

Iniciei o curso de inglês no segundo semestre de 2009, e a experiência foi incrível. As aulas eram diferentes da Educação Básica. O professor do primeiro ano do curso era dinâmico e comprometido. As aulas mesclavam inglês e português, porém, ele dizia que, na medida em que fôssemos nos acostumando, as aulas seriam ministradas somente em inglês. Eu estava empolgada com o curso.

No segundo semestre de 2014, iniciei o curso de Letras/Inglês, ofertado na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Uma atitude que tive, imediatamente, foi retomar o curso de inglês no CCL, pois havia trancado a matrícula no período da gestação. Quando reiniciei, o material didático tinha mudado para um melhor e o que durava três anos, agora durava quatro.

Durante a graduação, tive professores excelentes, que me incentivaram a dar o melhor de mim em todas as atividades, participar de eventos científicos, escrever artigos, participar dos programas de iniciação científica, iniciação à docência e monitorias. O que desse para eu fazer, fazia, sempre visando uma melhor formação.

Quando estava no segundo período da graduação, em 2015, teve uma seleção para novos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Só havia quatro vagas no subprojeto de Letras/Inglês. Eu queria fazer, pois já conhecia o programa, afinal de contas meu esposo já havia sido bolsista e contava ótimas experiências. Não perdi tempo em me inscrever para participar. Depois de ter passado por quatro etapas de seleção, saiu o resultado com minha aprovação.

Não tive uma experiência tão rica na primeira instituição em que atuei como bolsista. A professora supervisora era ocupada e não dispunha de tempo suficiente para as demandas do programa, mas, mesmo assim, se esforçava para acompanhar. Algumas atividades eram organizadas e conduzidas pelos bolsistas que já estavam há mais tempo no programa e avançados no curso, os quais promoviam as atividades. O suporte dos coordenadores de área foi imprescindível, porque as reuniões na universidade eram frequentes e havia um espaço para

o diálogo e discussões com vista a um melhor andamento do programa.

Depois de passar um ano na primeira escola, houve um período difícil para o Pibid, e as bolsas remanescentes dos alunos que tinham se formado foram canceladas. Por conta destes cortes de bolsas, duas escolas foram desligadas do programa, como resultado, fui realocada para uma outra instituição.

A nova instituição era da rede estadual de ensino e ofertava apenas Ensino Médio. Estava contente em ir para lá, pois era considerada uma escola bem-sucedida no Pibid. Tive uma experiência totalmente diferente, pois toda a escola (gestão, corpo docente e discente) era engajada com as atividades do programa. Muitas vezes era possível fazer atividades interdisciplinares unindo vários subprojetos como história, física, matemática e inglês.

A professora supervisora sempre marcava reuniões com os bolsistas, conhecia bem os alunos que precisavam mais das monitorias, orientava todas as atividades que iríamos fazer, pedia que fizéssemos o registro de todas as atividades e elaborássemos os planos. Dava para notar que ela tinha a percepção de que estava orientando futuros professores de inglês.

Os alunos da escola eram participativos. Demonstravam interesse no programa e se engajavam nas atividades propostas. A supervisora investia em atividades culturais e interdisciplinares como peças teatrais shakespearianas, sarau cultural, arte e literatura e feira de ciências.

Muitas vezes, preparávamos e executávamos atividades na sala de aula com a supervisão e acompanhamento da professora, que nos instruíamos como devíamos fazer e sugeria mudanças conforme a turma. Essas atitudes nos passavam mais segurança da nossa atuação como bolsistas. Construímos ricas aprendizagens com a supervisora da segunda escola. Seu compromisso, dedicação e criatividade eram inspiradores.

Participar do Pibid foi uma experiência formadora também no âmbito acadêmico-científico, uma vez que frequentávamos eventos e produzíamos artigos (JOSSO, 2002). Fui incentivada pelos coordenadores do programa a participar de vários eventos que aconteciam na capital do Piauí, tanto na universidade estadual quanto federal. Todo esse engajamento nas atividades do programa enriqueceu minha carreira como estudante, professora e pesquisadora. Experiência que aguçou ainda mais meu interesse pela carreira acadêmica.

No ano de 2016 fui convidada por um amigo querido, Antonio Carlos, para substituí-lo em uma escola particular de Educação Básica como professora de inglês. Em tal escola ministraria aulas para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Naquela época, estava cursando o quinto período da graduação. Sentia-me, sobretudo, insegura e despreparada, mas como queria a experiência da prática, aceitei o desafio.

Foi uma época de muitas inseguranças e dificuldades, pois não me sentia preparada para ensinar crianças tão pequenas. Ficava sempre me perguntando se o que estava fazendo era certo ou errado. Procurava ler artigos que tratavam da Educação Infantil e da infância, mas, mesmo assim, na hora da prática tinha medo de errar. Minhas colegas de trabalho ajudavam, contudo, não concordava com algumas de suas práticas, por exemplo, gritar com as crianças ou passar várias tarefas tiradas da *internet* sem objetivos claramente estabelecidos. Depois de ingressar no mestrado, tive contato com estudos que abordam a questão do professor iniciante (HUBERMAN, 1995; MARIANO, 2006; LIMA, 2006, 2007) e por várias vezes, durante as leituras e discussões, me identifiquei. Foi reconfortante saber que não estava sozinha e que a formação inicial era apenas uma etapa no meu processo de desenvolvimento profissional.

No ano de 2017, em outubro, comecei a trabalhar numa escola de idiomas para crianças. Ingressei no meio do semestre para substituir um professor. Foi uma experiência diferente, pois tive que aprender uma metodologia específica para o ensino de inglês. Tal metodologia abrangia como as aulas seriam conduzidas, formas de correção dos alunos, preparação das aulas e avaliação da aprendizagem. Também tive muitas inseguranças, porém, com o passar do tempo, fui construindo mais confiança. Depois de estudar sobre o início da docência no mestrado, procurei analisar minhas experiências como professora iniciante com base na literatura que dava suporte e explicação para meus anseios de principiante.

O ano de 2018 foi maravilhoso! Cheio de alegrias na minha vida profissional. Foi o meu primeiro ano como professora na escola de idiomas, iniciando com as minhas turmas desde o começo do ano letivo. Apesar das dificuldades, foi um período de descobertas (LIMA *et al.* 2007).

Em 21 de junho de 2018, apresentei meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Uma pesquisa extremamente importante na minha trajetória, pois aflorou meu interesse pelo campo da Formação de Professores. Nela, analisei as aprendizagens docentes construídas por uma supervisora do Pibid. A orientadora do TCC, Renata Cristina da Cunha, que havia feito doutorado nesta área foi, e continua sendo, uma grande incentivadora e fonte de inspiração. Setembro seria o mês das festividades de formatura. Durante o mês de julho de 2018, soube do processo de seleção para o mestrado da Universidade Federal de São Carlos, mais uma vez, por meio do meu amigo, que foi parceiro de faculdade e de trabalho, Antonio Carlos. Não pensei duas vezes em me inscrever, pois fazer mestrado já era um projeto traçado. Apesar de estar atarefada com a finalização da graduação, as questões da minha formatura, e o trabalho nas duas escolas, estava motivada a participar da seleção e poder dar continuidade à minha formação. Depois de um longo processo seletivo saiu o resultado: aprovada. Então, dei mais

um grande passo na minha trajetória profissional.

A mudança na minha vida foi gigantesca, mas não me faltava (e não me falta) disposição e apoio dos meus familiares e amigos para lutar pelos meus sonhos e objetivos. Deste modo, iniciei todos os processos necessários para a mudança a uma nova cidade.

Ao chegar São Carlos - SP e mais especificamente na UFSCar, senti-me acolhida e abraçada por todas as professoras e amigos que conquistei. O primeiro ano de atividades do mestrado foi bem intenso e proveitoso em relação às disciplinas que cursei. Destaco a disciplina de Epistemologia da Educação I, ministrada pelas professoras Sandra Riscal e Renata Moschen, em que pude construir conhecimentos teóricos valiosos sobre a educação, pesquisa científica e filosofia. Uma oportunidade não só de conhecer novos assuntos e teorias, mas de problematizar crenças e compreensões sobre Educação.

Particpei das disciplinas de Estudos e Produções e Formação de Professores com as professoras Rosa Anunciato, Aline Reali e Ana Paula Gestoso, que com maestria conduziram a disciplina de maneira leve e compromissada com a aprendizagem de cada aluno. Aprender sobre pesquisa, Formação de Professores e docência com elas foram processos enriquecedores na minha formação.

De maneira orgânica e como resultado de estar envolvida nas atividades da Linha de Pesquisa sobre Formação de Professores da UFSCar, passei também a estar mais presente nas atividades do Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Neste aspecto, dedico a próxima seção para explicar como cheguei na proposta investigativa.

1.2 Proposta investigativa

No primeiro semestre de 2019, comecei a participar dos encontros semanais da pesquisa-intervenção “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria”, coordenada por docentes da linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Foi uma experiência ímpar, pois tive aprofundamento de assuntos já estudados e pude conhecer outros totalmente inéditos. Em síntese, os conteúdos foram: mentoria de professores iniciantes (PIS), indução profissional, fases da carreira docente, trajetórias formativas, narrativas, casos de ensino, identidade docente, pesquisa científica, ética, dentre outros assuntos que são amplamente discutidos no PHM e constituem seus fundamentos teóricos, que serão mais esclarecidas no decorrer desta dissertação.

Após participar de várias reuniões no programa e ter acesso ao ambiente virtual de

aprendizagem (AVA), onde as professoras experientes³ atuaram com as iniciantes, pude perceber que, para o desenvolvimento da mentoria, existe uma rede de apoio que dava suporte teórico e prático para as mentoras, por exemplo: as docentes pesquisadoras, estudantes da pós-graduação e as tutoras/TT3. Nesse trabalho, direcionei o meu olhar para estas últimas porque acompanhei de perto o trabalho delas nas reuniões presenciais do PHM. Assim, passei a refletir sobre as aprendizagens que elas construíram no programa dando, assim, início aos primeiros passos da minha pesquisa.

O PHM se trata de projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Assim, as tutoras são bolsistas de treinamento técnico (TT): uma modalidade de bolsas oferecida pela FAPESP que tem por objetivo a capacitação técnica. Tal tipo de bolsa possui cinco níveis. No caso do PHM, as tutoras são bolsistas de TT nível três (TT3). Neste sentido, as características da tutoria no PHM são provenientes do tipo de vínculo estabelecido com a agência de fomento.

As bolsas TT3 de capacitação técnica são destinadas a graduados de nível superior que não possuem reprovações em seu histórico escolar nem vínculo empregatício. A carga horária pode variar entre 16 e 40 horas semanais de apoio ao projeto de pesquisa com período máximo de 24 meses de vigência. É importante ressaltar que suas atividades são definidas por um plano elaborado pelo coordenador do projeto de pesquisa.

As tutoras/TT3 acompanham com mais proximidade o processo de mentoria, uma vez que cada uma é responsável por um grupo de mentoras em uma modalidade específica de ensino: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental Anos Iniciais (AI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste aspecto, as tutoras/TT3 colaboram com as professoras experientes com sugestões, atividades, e demandas surgidas no processo de acompanhamento das PIS. Além disso, são responsáveis por dar *feedbacks* aos diários de mentoria, um espaço destinado às mentoras para que escrevam sobre suas vivências no programa.

Além da atuação sob uma perspectiva pedagógica, é função das tutoras/TT3 lidar com as questões da pesquisa-intervenção tais como: sistematização, análise e divulgação dos dados da investigação. Vale ressaltar que são informações introdutórias e que tanto as características do programa como da atuação das tutoras serão esclarecidas com mais detalhes no capítulo que trata da metodologia.

³ O uso do feminino ao se reportar às professoras experientes (mentoras), professoras iniciantes e tutoras/TT3 que atuaram no PHM se justifica pelo fato de serem majoritariamente mulheres. Os referidos substantivos serão utilizados no gênero masculino somente quando os termos forem mencionados em um contexto geral.

A partir desta percepção em relação à atuação das tutoras/TT3, surgiu meu interesse em pesquisar o desenvolvimento profissional docente e aprendizagens construídas por elas dentro do PHM. Algo que me chamava a atenção era a forma como conheciam as mentoras, as PIS, e o programa como um todo. Todo o engajamento e desenvoltura das tutoras/TT3 nos processos de acompanhamento da mentoria, na proposição de ideias e direcionamentos, no trato dos dados da pesquisa e na construção de artigos acadêmicos despertaram minha curiosidade acerca de seus processos de aprendizagem, mais especificamente, o que e como elas aprenderam.

Isto posto, a pergunta de pesquisa é: **quais aprendizagens profissionais foram construídas pelas tutoras/TT3 no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) e por meio de quais processos essas construções ocorreram?**

Diante desse problema de pesquisa foram traçados os objetivos geral e específicos, a saber:

Geral: Analisar as aprendizagens profissionais construídas pelas tutoras/TT3 ao participarem do PHM.

Específicos:

- Identificar os conhecimentos construídos pelas tutoras/TT3 ao longo da participação no PHM;
- Descrever os processos pelos quais as aprendizagens foram construídas pelas tutoras/TT3;
- Compreender como o PHM fomentou o desenvolvimento profissional das tutoras/TT3.

1.3 Levantamento Bibliográfico

Nesta seção será apresentado o levantamento bibliográfico realizado na base de dados a fim de ilustrar o que as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação brasileiros têm investigado sobre as temáticas tutoria e aprendizagem da docência. Esta investigação foi realizada na base de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e consistiu na busca de trabalhos com os seguintes descritores: tutoria e aprendizagem da docência. O propósito deste levantamento bibliográfico é demonstrar um panorama geral sobre os assuntos, sem a pretensão de analisar a fundo os trabalhos que foram encontrados, pois este não é o foco dessa dissertação. Os procedimentos metodológicos da busca dos trabalhos estão descritos abaixo.

1.3.1 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁴

Para conhecer melhor o que se tem pesquisado sobre tutoria e aprendizagem da docência foi realizado um levantamento bibliográfico na BDTD. Esse portal de buscas agrega um conjunto de bibliotecas digitais das universidades brasileiras com dissertações e teses completas desenvolvidas e apresentadas nas instituições de ensino e pesquisa, dando mais visibilidade aos programas de pós-graduação. Uma de suas contribuições é a divulgação gratuita e propagação das pesquisas feitas no Brasil, o que viabiliza a democratização do conhecimento.

A preferência por esse portal se caracteriza por oferecer um panorama geral das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação brasileiros. Por essa razão, é possível ter uma noção dos temas, abordagens metodológicas, bibliografia dentre outros aspectos da pesquisa científica nos diversos campos do conhecimento.

Para este levantamento foi realizada uma busca avançada na BDTD com os seguintes descritores: **tutoria** e **aprendizagem da docência**. Além de fazer a busca em todos os campos, isto é, a procura dos termos, ou no resumo, ou no título, ou no assunto, estabelecemos um recorte temporal de 2014 a 2019, os últimos cinco anos, período utilizado pela academia para contar a produção científica. A escolha desse recorte temporal se justifica pelo grande volume de trabalhos envolvendo tanto a tutoria quanto os processos de aprendizagem da docência, o que tornaria inviável a análise de todos. A busca resultou em 38 trabalhos, ao desconsiderar um deles, por ser repetido, permaneceu o total de 37 pesquisas para a leitura dos títulos e palavras-chave. Com base em uma leitura atenciosa, foram selecionados aqueles que mais se aproximavam dessa proposta investigativa. Isto posto, permaneceu um total de doze trabalhos, que constituem o *corpus* de análise desse levantamento bibliográfico, sendo duas teses e dez dissertações.

A temática da pesquisa de mestrado, aqui proposta, está relacionada com a aprendizagem da docência de tutores/TT3. Neste caso, é imprescindível relatar que a tutoria realizada no Programa Híbrido de Mentoria difere em determinados aspectos da tutoria encontrada nos trabalhos pesquisados, uma vez que a atuação dos tutores analisada no levantamento está relacionada com a Educação a Distância (EaD), Universidade Aberta do Brasil (UAB), formação inicial de professores, dentre outros. No contexto do PHM, as tutoras exercem as funções de formadoras e técnicas, o que lhes confere uma singularidade em relação às demais pesquisas da temática; em adição, suas atuações têm um caráter híbrido que consiste

⁴ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 10 de jan. 2020

na integração do ensino virtual e presencial simultaneamente; o estabelecimento de relações entre teoria e prática; a escola e universidade como espaços de construção de conhecimentos. Enquanto nas demais pesquisas, o tutor atua ou de forma presencial ou à distância. Apesar dessa dispersão no que diz respeito aos tipos de tutoria, consideramos importante o mapeamento dos trabalhos para conhecermos o panorama das pesquisas nas universidades brasileiras, e assim, compreender a importância do presente trabalho para o campo.

A tabela, a seguir, foi desenvolvida no intuito de proporcionar uma melhor visualização dos trabalhos encontrados na busca, os quais foram escolhidos, após a leitura do título e das palavras-chave. Para a escolha da amostra final de trabalhos após a leitura dos resumos, foi levado em consideração, se os resumos apontavam discussões sobre tutoria e a aprendizagem da docência.

Quadro 1: Trabalhos Encontrados na BDTD

Nº	Título	Autor	Ano	Instituição	Tipo
1	Aprendizagem Da Docência Pela Prática Da Tutoria Virtual: Um Estudo Sobre Formação, Saberes, Desafios E Estratégias Da Docência Na Educação À Distância No Âmbito Da Universidade Aberta Do Brasil.	CESÁRIO, Priscila Menarin	2015	UFSCar	Dissertação
2	A Profissionalidade Do Tutor Na Docência No Sistema Universidade Aberta Do Brasil: Tensões Entre Concepções E Exercício Docente.	GOMES, Ednaldo Faria	2015	UFPE	Tese
3	Desenvolvimento Profissional Docente Na Ead: Um Olhar Sobre A Experiência De Professores E Tutores A Distância	SILVA, Ketiuce Ferreira	2014	UFMT	Dissertação
4	As Competências Do Professor Da Educação A Distância.	PIRES, Márcia Regina	2016	UFMT	Dissertação
5	A Prática Pedagógica Na Educação A Distância Transformando A Docência: Uma Análise Sobre Saberes E Desenvolvimento Profissional De Tutores Virtuais	CHAQUIME, Luciane Penteado	2014	UFSCAR	Dissertação
6	A Ação Docente Do Tutor A Distância No Curso De Licenciatura Em Matemática Do Cesad/Ufs	SANTOS, Gláucia Dias	2017	UFS	Dissertação
7	Efetividade Das Estratégias De Ensino E Aprendizagem Na Educação Superior A Distância	BERGMANN, Lia Micaela	2018	UNIJUÍ	Dissertação
8	O Tutor E A Tutoria Em Educação A Distância (Ead): O Que Nos Dizem As Dissertações E Teses Brasileiras Em Uma Década (2005 A 2015) De Produção Acadêmica?	OLIVEIRA, Caroline Mendes de	2017	UFMG	Dissertação
9	Estudo Sobre A Aprendizagem Da Docência Na Educação A Distância: Uma Análise Da Percepção Dos Professores Da UAB-UFSCAR	BRITO, Nara Dias	2014	UFSCAR	Dissertação
10	O Trabalho Docente Na Educação A Distância: Professor Ou Tutor?	ABREU, Thiago Pedro de	2017	UNISANTOS	Dissertação
11	15 Tutoria Em Educação A Distância: Papeis, Formações E Percepções	GUIMARÃES, Beatriz Vieira	2015	UNIGRARIO	Dissertação
12	Vivências De Professores Formadores Para A Educação Profissional E Formação Crítico-Reflexiva Em Ead: Um Estudo De Caso	VALLIM, Maria Aparecida Gazotti	2018	PUC- SP	Tese

Fonte: elaborado pela autora, 2020

Na tabela constam todos os trabalhos em que foram encontrados os termos: tutoria e aprendizagem da docência. Os resumos foram lidos para ter uma visão apurada dos assuntos de cada trabalho. Após a leitura de cada um, ficou claro que os trabalhos se debruçaram sobre três assuntos principais: aprendizagem da docência de professores tutores, práticas de tutoria, competências do professor tutor.

Em virtude dos objetivos desta pesquisa o foco será dado aos trabalhos que abordam de forma mais específica a aprendizagem da docência de professores tutores. Com o objetivo de uma compreensão mais clara das pesquisas que estão sendo desenvolvidas nos últimos cinco anos, seguem as sínteses dos trabalhos que foram selecionados, após a leitura de seus resumos. Cada trabalho sintetizado tem alguma relação temática com a pesquisa aqui desenvolvida.

A pesquisa de mestrado realizada por Menarin (2015), buscou conhecer como se desenvolve a aprendizagem da docência por meio da prática da tutoria virtual. A escolha metodológica pautou-se em uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, tendo como instrumentos e técnicas de coleta de dados a análise documental, questionários livres e entrevistas. Os dados corresponderam a 461 tutores virtuais de quatro Instituições de Ensino Superior (IES) vinculadas ao sistema UAB. Os resultados apontaram que a aprendizagem da docência na tutoria virtual possui particularidades e similaridades em relação à educação presencial, especificamente, no que concerne aos saberes docentes, dificuldades e facilidades, desafios e estratégias relacionados aos processos de aprendizagem da docência e a atuação.

Silva (2014) escreveu sua dissertação sobre o desenvolvimento profissional docente de tutores a distância do curso de pedagogia em IES de Minas Gerais vinculada ao sistema UAB. O principal objetivo era compreender o contexto de desenvolvimento profissional desses profissionais. Analisar documentos, conhecer os perfis dos participantes e suas visões sobre seu desenvolvimento profissional se constituíram como objetivos específicos. Para tanto, a pesquisadora realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo participante. Os principais instrumentos de coleta de dados foram observação, análise documental, questionário de identificação, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os resultados demonstraram que o contexto de atuação dos tutores, sistema UAB, apresenta fragilidades que podem desfavorecer o seu desenvolvimento profissional docente, tais como: excesso de trabalho, falta de autonomia, desprestígio, dentre outros. Apesar disso, os professores apontam caminhos que podem ajudar a superá-las.

O trabalho de mestrado de Chaquimi (2014) abordou o desenvolvimento profissional docente e os saberes construídos por tutores virtuais com base em suas práticas pedagógicas na Educação a Distância (EaD). Logo, seu objetivo geral foi analisar as transformações que

ocorreram a partir da prática pedagógica cotidiana de tutores virtuais dos cursos de Administração, Informática para a internet e Profuncionário do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo oferecido pela rede Etec-Brasil. Como caminho metodológico, a autora optou pela articulação entre procedimentos e análises quantitativos e qualitativos. Os principais achados da pesquisa demonstram que a prática pedagógica na EaD transforma a docência, uma vez que o professor revê os conhecimentos necessários para sua atuação, podendo ampliar sua base de conhecimentos com a construção de novos. Sob esta perspectiva a sua prática pedagógica contribui para seu desenvolvimento profissional docente.

Brito (2014) tinha por objetivo geral analisar o processo de aprendizagem da docência virtual com o foco em professores iniciantes, nos seus dilemas e aprendizagens construídas no processo de tutoria virtual. Nas trilhas metodológicas da abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com sete professores que atuam nos cursos de graduação a distância da UFSCar. Os resultados evidenciaram que as principais dificuldades que esses docentes enfrentam são no planejamento das atividades por falta de conhecimentos dos alunos e na gestão do tempo. Em relação às aprendizagens, foi constatado que a principal forma de aprender é por meio da prática e da reflexão. Os interlocutores destacaram que o desenvolvimento da escrita, o manuseio das tecnologias, o trabalho em grupo, o planejamento da disciplina em relação às especificidades do contexto virtual são as principais aprendizagens.

Vallim (2018), em sua pesquisa de doutorado, procurou investigar as contribuições das vivências de três professores formadores em EaD e tutores virtuais de um curso semipresencial de formação pedagógica de docentes para a educação profissional de nível médio. A pesquisa qualitativa foi do tipo estudo de caso. Os achados da investigação demonstraram que a vivência no curso contribuiu para a aprendizagem prática de aspectos da docência⁵.

Este levantamento bibliográfico possibilitou ter uma visão mais clara sobre os tipos de tutoria que estão sendo pesquisados e quais aspectos da aprendizagem da docência estão em evidência. Neste sentido, existem diferenças no tipo de tutoria que essa pesquisa propõe se debruçar. Tais características ocorrem pelas particularidades do próprio PHM como, por exemplo, o fato de trabalhar sob uma perspectiva construtivo-colaborativa (COLE; KNOWLES,1993), valorizar conhecimentos práticos e teóricos ao estabelecer pontes entre

⁵ Para maiores resultados desta análise, vide: CARVALHO B. K. R; REALI. A. M. M. R. **Aprendizagem da docência e tutoria: quais os enfoques das produções da BDTD (2014-2018)?** in Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente / organização: Giseli Barreto da Cruz; Carmen Teresa Gabriel; Mônica Vasconcellos; Patrícia Bastos de Azevedo. - 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. 4393 p. E-book

teoria e prática, valorizar a escola como espaço de formação, unir ferramentas que facilitam o ensino e aprendizagem virtuais e presenciais, além de favorecer o exercício de uma função que agrega características investigativas da pesquisa científica, bem como, relacionadas à docência.

Outrossim, este trabalho é importante para a promoção de discussões acerca do desenvolvimento profissional de professores que atuam no grupo de apoio a PIS de um programa de indução docente. Tais programas têm iniciativas tímidas no Brasil. André (2012) fez um estudo em que constatou a necessidade de mais programas de apoio a PIS. Assim, é possível compartilhar as contribuições do PHM, não só para PIS e experientes, mas para os tutores/TT3 que, igualmente, estão envolvidos no processo de mentoria e participam de processos formativos de outros docentes. A seguir, apresento a organização dos próximos capítulos da dissertação.

1.4 Estrutura e organização da Dissertação

No capítulo dois, são descritos o percurso metodológico do estudo. Desde a organização da pesquisa até à sistematização e processos de análise dos dados. As subseções descrevem a abordagem e tipo de pesquisa, o perfil de formação e profissional das participantes do estudo e, por fim, a descrição dos procedimentos metodológicos. Além disso, aborda os pressupostos teóricos que embasam o PHM. Há uma descrição detalhada das características gerais do programa, assim como, das funções e processo formativo das tutoras/TT3.

No capítulo três, consta a fundamentação teórica da pesquisa. O foco deste capítulo foi trazer autores que discutem temas como: Desenvolvimento Profissional Docente, Processos Reflexivos na Docência, Base de Conhecimento para o Ensino, Aprendizagem da Docência.

O capítulo quatro demonstra a sistematização dos dados da investigação, bem como análises realizadas acerca das narrativas dos incidentes críticos de cada participante. Ao final de cada subseção há quadros sínteses das análises.

O último capítulo contém a síntese dos dados. Depois de relacionar os dados provenientes das narrativas com teorias e entre si, foi feita a análise dos elementos convergentes e divergentes. Por fim, na seção de considerações finais, há um panorama geral das discussões empreendidas na pesquisa e do significado do processo de pesquisa e escrita para a pesquisadora.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” (FREIRE, 2004, p. 142).

Este capítulo dedica-se a explicitar as características do PHM como programa de indução de professores iniciantes e como pesquisa intervenção. Neste sentido, há a descrição e explicação dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam o programa. Há também a caracterização do trabalho das tutoras (participantes da pesquisa) e a descrição do curso de formação para tutoria. Há também a descrição dos procedimentos metodológicos da investigação conduzida de acordo com os princípios orientadores da pesquisa científica nas Ciências Humanas.

Conforme explicitado na epígrafe que introduz o capítulo, Freire (2004) sabiamente afirma que a alegria está também no processo, não somente no fim e na conquista final. Nesse sentido, construir a pesquisa foi uma tarefa árdua, mas que trouxe alegrias e contentamentos a cada desafio superado no caminho. Neste sentido, este capítulo trata de cada passo dado no trajeto percorrido para o desenvolvimento da pesquisa e escrita da dissertação.

2.1 Descrição do PHM: pressupostos teóricos e organização

O Programa Híbrido de Mentoria (PHM), *locus* da investigação deste estudo, foi uma iniciativa de indução à docência, inserida em uma pesquisa-intervenção, oferecida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) entre os anos de 2017 e 2020, que tinha como objetivo central promover o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes-mentores, por meio do trabalho de mentoria, isto é, do acompanhamento de um professor iniciante (PI) por um experiente.

O programa foi desenvolvido por professores pesquisadores da UFSCar, mestrandos e doutorandos do programa de pós-graduação em Educação (da linha FPOAE), tutores/ TT3, professores experientes-mentores da Educação Básica da cidade de São Carlos e Professores Iniciantes (PIS) de diferentes regiões brasileiras. A iniciativa foi projetada com base na ausência de iniciativas e programas voltados para o acompanhamento e apoio de professores iniciantes em seus primeiros anos de atividade profissional. O PHM contou com o apoio financeiro da FAPESP.

Durante os anos em que esteve ativo, o programa atendeu a 80 professores iniciantes. Desse total, 25 docentes atuavam na Educação Infantil, 45 nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e 10 na Educação de Jovens e Adultos. Quanto ao número de mentores, o programa contou com a colaboração de 18 professores experientes, atuantes nos diferentes níveis de ensino.

Em relação ao período que compreende o início da docência há divergências entre os autores. Huberman (1995), por exemplo, assume que o professor iniciante é aquele que está entre dois e três anos de atuação no ensino. Marcelo (2002), por sua vez, compreende que são os cinco primeiros anos de exercício da docência. Tardif (2005) propõe que os anos que compreendem o período de iniciante são os sete primeiros.

Em relação às características do início da carreira, há o consenso na literatura de que é uma etapa que marca a entrada na carreira profissional, a transição de aluno a professor que envolve desafios e características bem específicas como o choque de realidade, as sobrevivências e descobertas (HUBERMAN, 2000).

Segundo Barros (2021, p. 59), o PHM considerava professor iniciante aquele “que se encontra no período de cinco anos ou menos de experiência em sala de aula; já o professor experiente aquele docente que tem 10 anos, ou mais, de atuação na educação básica”.

Os pesquisadores do PHM tomaram como indicador para a seleção/escolha dos mentores, docentes considerados, pela comunidade escolar, realizadores de boas práticas educativas, com resultados satisfatórios em sua atuação profissional, associadas ao tempo de atuação na profissão: possuir mais de 10 anos de experiência em sala de aula.

A seleção dos professores iniciantes aconteceu por meio de um processo seletivo, com base em alguns critérios. Estes foram pensados e desenvolvidos em conjunto, com o grupo de pesquisadores do PHM, baseados na literatura específica da área de formação docente, foram eles:

Quadro-2 Critérios de seleção dos PIS

Critérios Gerais	i. O (a) professor (a) iniciante precisava ter disponibilidade de 8 horas semanais para se dedicar ao PHM.; ii. Ser professor (a) efetivo (a) do ensino público no município de São Carlos; (posteriormente, este critério foi alterado, dando abertura para demais regiões brasileiras); iii. Favorecer o atendimento diversificado de professores atuantes em diferentes turmas (anos) e escolas.
Critérios Específicos	De acordo com a modalidade de ensino: EI, AI, EJA: i. Ter menos de 5 anos de experiência no nível/etapa de ensino; ii. Preferencialmente, atuantes nos termos I e II do ensino (referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

Fonte: relatório FAPESP, 2018

Antes de realizarem, o acompanhamento e auxílio às docentes iniciantes (trabalho de Mentoria), as professoras experientes passaram por um processo formativo específico para atuarem como mentoras. Vale ressaltar que tais formações ocorreram de forma contínua no decorrer do programa. Atividades virtuais e presenciais foram organizadas com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento das mentoras para desempenharem suas funções.

Acredita-se na possibilidade de que professores experientes possuam uma base de conhecimentos mais sólida, ampla e constituída tanto de saberes teóricos, quanto práticos. Por isso, considera-se que tenham mais habilidades e desenvoltura para lidar com diferentes situações surgidas no âmbito de sua ação profissional e mais conhecimentos relacionados aos estudantes (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Programas de indução têm a função de dar apoio a professores nos primeiros anos de inserção profissional, isto é, quando assumem as responsabilidades de trabalhar em uma escola. O propósito de tais programas é tornar o início na docência menos traumático, tendo em vista que, não raro, os principiantes no magistério passam por mudanças bruscas nos aspectos pessoal, conceitual e profissional. Nesses programas, os iniciantes podem se desenvolver profissionalmente, ampliar sua base de conhecimentos e ter apoio no processo de socialização profissional (FERREIRA; REALI, 2005).

A proposta investigativa do PHM consistiu em uma pesquisa-intervenção embasada nos pressupostos teóricos construtivos-colaborativos de investigação e formação docente. Objetivou-se, portanto, promover um processo investigativo de colaboração e construção de conhecimentos sob uma perspectiva menos hierárquica, em que a finalidade é colocar os professores da Educação Básica e pesquisadores em um mesmo patamar (COLE; KNOWLES, 1993).

Esta vertente investigativa compreende que para estudar o fenômeno educacional, pesquisadores devem fazer pesquisas com professores da escola com vistas a melhor compreender os processos de ensino e aprendizagem. Os pressupostos teóricos desta perspectiva assumem que o desenvolvimento profissional e pessoal docente é contínuo e fortemente influenciado por fatores pessoais, históricos, políticos, sociais, circunstanciais e contextuais (COLE; KNOWLES, 1993).

O programa foi estruturado para que as atividades fossem realizadas sob a perspectiva teórica híbrida⁶, a qual, assume três direcionamentos. O primeiro, envolve a articulação entre

⁶ Embora inicialmente o PHM ocorria de forma híbrida, no ano de 2020, em que teve início a pandemia da covid-19, passou a ocorrer somente via *internet* para manter as medidas de distanciamento social e evitar a disseminação da enfermidade.

atividades presenciais e a distância, o que Vaughan (2010) denominou em inglês de *blended learning*, caracterizado como uma inovação no âmbito educacional com potencial de promover mudanças na forma como o ensino é desenvolvido, apresentado e organizado nas Instituições de Ensino Superior (IES) (VAUGHAN, 2009).

Nas palavras de Vaughan (2010) essa nova maneira de ensinar é promissora porque propõe novas possibilidades para repensar as abordagens de ensino-aprendizagem, de modo que, seja possível perceber uma elevação da eficácia, conveniência e eficiência. Vale frisar que as interações entre mentora e professora iniciante ocorriam predominantemente de forma virtual por meio do AVA, *WhatsApp* e *Skype*, por exemplo. Encontros presenciais aconteceram esporadicamente por causa de fatores como a localidade onde o professor iniciante residia e a disponibilidade.

Na perspectiva das mentoras e equipe de formação, as interações e formações aconteceram virtualmente (por meio do AVA, *WhatsApp*, *Skype*) e presencialmente com reuniões semanais, para discutir assuntos pertinentes ao desenvolvimento da mentoria, processos formativos e alinhamento do programa conforme demandas surgidas no decorrer do processo.

O trabalho de mentoria desenvolvido pelas professoras experientes junto às docentes iniciantes, o acompanhamento e auxílio da equipe de pesquisa do programa acontecia por meio de interações e diálogos realizados no AVA do PHM, que reside no site: Portal dos Professores⁷. Por intermédio desse site, os participantes do programa podiam ter acesso ao AVA, apenas com nome de usuário e senha.

No AVA eram disponibilizadas as salas, atividades e ferramentas necessárias para que houvesse diálogo, interação, troca e compartilhamento de experiências e conhecimentos entre os envolvidos da iniciativa.

Cada mentora tinha uma sala individual, denominada sala de mentoria, para realizar o acompanhamento das professoras iniciantes que estavam sob seu acompanhamento e auxílio. Cada mentora planejava e desenvolvia atividades para as suas respectivas PIS, tendo como base as demandas manifestadas e/ou necessidades percebidas. As mentoras tinham total autonomia para construir e desenvolverem as interações com suas PIS, mas podiam recorrer à equipe do PHM como suporte, sempre que houvesse necessidade.

Existiam algumas atividades que estavam presentes em quase todas as salas de mentoria, a saber: o diário, o memorial de formação e a atividade de descrição do contexto escolar. Além

⁷ www.portaldosprofessores.ufscar.br

dessas atividades, as mentoras utilizavam o *WhatsApp*, o fórum de discussão, vídeos, filmes e *Skype* como ferramentas para desenvolver a mentoria. Em virtude de tais atividades e ferramentas, as mentoras tinham a oportunidade de perceber e identificar possíveis demandas formativas e/ou dificuldades. Cientes das demandas das iniciantes, direcionaram e desenvolveram o processo de acompanhamento e auxílio a fim de diminuir e/ou suprir tais dificuldades.

Ainda sobre a abordagem híbrida, um segundo direcionamento possível consiste em promover maior aproximação entre escola e universidade, uma vez que, frequentemente há distanciamento em relação ao que acontece nas salas de aulas e na academia (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2017). Este vínculo tem por objetivo valorizar os conhecimentos produzidos em ambos espaços, sem hierarquizá-los. Portanto, concebe-se que são essenciais; cada um à sua maneira, por serem de naturezas distintas, uma teórica e outra prática.

Zeichner (2010) enfatiza a importância da criação de ambientes que visem a troca de experiências, conhecimento e auxílio a professores iniciantes, o denominado terceiro espaço. Nóvoa (2017) corrobora com esta premissa, ao argumentar que o terceiro espaço visa unir pessoas comprometidas com o futuro da docência e com trabalho universitário.

Trata-se de edificar um novo lugar para a Formação de Professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de Formação de Professores. Neste lugar, deve assumir-se um “imperativo” de profissionalização (NÓVOA, 2017, p. 1115).

O terceiro espaço tem por objetivo atenuar a distância entre escola e universidade com vistas a uma Formação de Professores que articule teoria e prática. Nóvoa (2017) aponta pelo menos quatro características do terceiro espaço, que são explicitadas a seguir:

1) **uma casa comum da formação e da profissão** cuja finalidade é criar vínculos entre universidade e escola de maneira que ambos conhecimentos sejam valorizados e considerados relevantes, sem criar a supervalorização de um em detrimento do outro;

2) **um lugar de entrelaçamentos** em que há colaboração na construção de conhecimentos específicos e pedagógicos. Este aspecto consiste na compreensão de que a docência é a profissão do conhecimento e que necessita de uma formação que abranja as especificidades da profissão;

3) **um lugar de encontro** e da criação de novos sentidos. Não consiste na visão simplista de levar a universidade para a escola e vice-versa, mas trata-se da construção de um novo lugar em que haja valorização de conhecimentos de todos em comunidades de aprendizagem;

4) **um lugar de ação pública** em que haja a participação da sociedade e das

comunidades locais. Essa perspectiva, visa os conhecimentos das diversidades culturais e sociais que permeiam a educação, pois é essencial formar professores que tenham conhecimentos das realidades sociais dos discentes.

Um ponto chave dessa concepção é que a escola é valorizada como local de construção de conhecimentos, e não um espaço de aplicação do que a universidade produz. Essa visão de ensino e aprendizagem pode facilitar a pesquisa-intervenção, já que o espaço propicia o favorecimento de relações mais igualitárias entre professores universitários e da Educação Básica para o benefício do desenvolvimento profissional docente dos iniciantes.

O último direcionamento do híbrido, no PHM, é a possibilidade de criação de pontes entre teoria e prática. Este ponto está relacionado ao segundo. A dicotomia entre teoria e prática ainda é marcante quando se pensa em formação e prática docente. No entanto, o programa busca superar essa visão, na compreensão de que a teoria é essencial para fundamentar a prática e vice-versa (LIMA, *et al.* 2007).

O PHM está alicerçado na ideia de que os processos de desenvolvimento docente começam ainda nos anos escolares; se prolongam pela formação inicial, continuada e pela experiência prática. Neste sentido, o ensino é compreendido como inquirição, e inquirição, por sua vez, como desenvolvimento. Assim, desenvolvimento representa comprometimento contínuo com o próprio aprendizado e com a reflexão sobre prática (COLE; KNOWLES, 1993).

Fazer pesquisa na perspectiva da colaboração pode ser pertinente, pois “permite compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum. Implica uma tendência para a inquirição, a qual, objetiva gerar novos conhecimentos e contemplar problemas do dia-a-dia escolar” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p.1041).

Promover desenvolvimento profissional docente é o propósito do PHM. Nessa perspectiva, entende-se que a mentoria é uma iniciativa que possibilita promover experiências mútuas, isto é, mentores e iniciantes aprendem (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Conforme Mariano (2006) a fase de iniciação da carreira é repleta de percalços, pois a formação inicial do professor não é suficiente para dar conta das demandas de uma sala de aula. Por isso, a aprendizagem da docência é um processo contínuo, sendo o período de iniciação parte deste processo. Nessa perspectiva, o professor iniciante assume uma grande responsabilidade, uma vez que ao adentrar numa sala, não mais com o olhar de aluno, mas sim com o de professor, se depara com desafios e dificuldades, o que pode causar um grande choque de realidade.

O PHM entrou em cena como uma rede de apoio e auxílio para professores que iniciam na docência. Como fora outrora mencionado, tal suporte é composto por mentoras,

pesquisadores e pesquisadoras da UFSCar, tutoras/TT3, estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação (do mestrado e doutorado do PPGE-UFSCar) que se reuniam regularmente para discutir questões inerentes ao desenvolvimento do programa, bem como, o acompanhamento das atividades entre mentoras e PIS no AVA.

No contexto da equipe de apoio do programa é que estão inseridas as participantes do estudo: as tutoras/TT3. As tutoras/TT3 atuaram principalmente na pesquisa-intervenção e no apoio do trabalho de mentoria, pois acompanharam os desdobramentos das interações entre mentoras e PIS. Colaboraram também com os processos formativos das mentoras em vários aspectos, como: oferecer *feedback*, sugerir materiais de estudo, exemplos e sugestões de práticas.

Na próxima seção serão abordados, detalhadamente, papéis, funções, plano de trabalho, formação, seleção, dentre outros aspectos das tutoras/TT3 no programa e para este trabalho.

2.2 Características da tutoria no PHM: formação e papéis das tutoras/TT3.

Como já foi explicitado, o PHM foi uma iniciativa financiada pela FAPESP⁸. O trabalho desempenhado pelas tutoras/TT3 tinha relações estreitas com esse financiamento, uma vez que, eram bolsistas de treinamento de técnico da agência.

A FAPESP oferece bolsas diversificadas, tanto a nível nacional como fora do país. Dentre as disponíveis no Brasil, é possível citar: bolsas de iniciação científica, mestrado, doutorado, doutorado direto, pós-doutorado, treinamento técnico, jovem pesquisador, ensino público, jornalismo científico, participação em curso e pequenas empresas.

A modalidade de bolsas de treinamento técnico, foco desta investigação, é oferecida em cinco níveis diferentes. No caso do PHM a bolsa é de nível três (por isso o uso da sigla: TT3), a qual é direcionada para alunos graduados de nível superior, sem reprovações em seu histórico escolar e sem vínculo empregatício. Solicita-se a dedicação de 16 a 40 horas semanais às atividades de apoio ao projeto de pesquisa a que o indivíduo se candidata. No caso das tutoras/TT3 do PHM a dedicação era de 20h/ semanais. O valor da bolsa era proporcional ao número de horas semanais.

De acordo com o site da FAPESP, a solicitação de bolsas deve constar como item do orçamento proposto no projeto de pesquisa a ser financiado. Deve ser entregue, também, um plano de atividades para cada proponente à bolsa. Os bolsistas devem ser orientados pelo coordenador do projeto aprovado.

⁸ Site FAPESP: <https://fapesp.br/3098/niveis-de-bolsas-tt>

Os critérios de seleção de cada bolsista ficam à cargo do coordenador do projeto que deverá ser o responsável por todos os trâmites necessários à inscrição no sistema da agência. Além disso, os bolsistas devem ser acompanhados e seu desempenho avaliado em um processo de aprendizagem e formação que acontece ao longo da participação no programa. O período máximo de vigência da bolsa é de 24 meses. É dever dos bolsistas fazer um relatório anual de atividades realizadas. Tal relatório deve conter a apreciação do orientador em relação ao desempenho no projeto de pesquisa.

A escolha das participantes ocorreu mediante a aprovação em um processo seletivo que incluiu a participação delas em um curso de curta duração sobre programas de mentoria e processos de pesquisa-intervenção intitulado: “Alternativas teórico-metodológicas em programas de pesquisa-intervenção na área de Formação de Professores”. Os candidatos foram selecionados a partir de seu desempenho no curso e disponibilidade de tempo. O curso foi organizado no AVA, *Moodle*⁹, e ocorreu ao longo de sete encontros que mesclaram atividades presenciais e virtuais.

As atividades do curso foram elaboradas por três docentes da UFSCar que integram a equipe de pesquisadoras do PHM. As atividades tiveram por objetivo explicar conceitos e propor tarefas no intuito de estabelecer uma base teórica comum entre futuros pesquisadores e professores responsáveis pela oferta do curso.

Dentre tais objetivos destaca-se: ensinar conceitos teóricos referentes aos processos de aprendizagem da docência e a sua investigação focados em pesquisas em parceria com professores; abordar assuntos referentes à pesquisa-intervenção com professores e pesquisadores no modelo construtivo-colaborativo; abordar a questão das ferramentas metodológicas utilizadas para a coleta, organização, categorização e sistematização de dados, procedimentos de análise; abordar o uso de documentos, como: narrativas escritas – diários, relatos autobiográficos; casos de ensino; correspondências virtuais; discutir delineamentos de procedimentos para acompanhamento/sistematização dos dados, tais como: linhas do tempo, súmulas; e protocolos: observação, entrevista, narrativas, conversas interativas, crônicas de grupo.

O quadro abaixo contém a sistematização dos assuntos e atividades desenvolvidos no curso de formação das tutoras/TT3 em cada encontro.

Quadro 3 – Curso “Alternativas teórico-metodológicas em programas de pesquisa intervenção na área da formação de professores”

⁹ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment-Moodle*

	Assuntos trabalhados	Atividades solicitadas
INÍCIO	Cronograma das atividades; Vídeo sobre netiqueta; apresentação do PHM.	Assistir ao vídeo
ENCONTRO 2	Estudos dos seguintes textos: GARCIA, C.M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Formação Docente. V.3, n.3, ago-dez, 2010 LEITE, Teresa. O programa de formação dos mentores: concepção e planeamento. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2012, vol.20, n.76, pp.459-480.	Elaborar duas questões sobre os textos.
ENCONTRO 3	Leitura prévia do texto: Mizukami, M.G.N. et al. Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2003,.	Leitura prévia dos textos com o aporte de questões orientadoras.
ENCONTRO 4	Leitura prévia dos textos: Cole, A.I.; Knowle, J.G. Teacher Development Partnership Research: A Focus on Methods and Issues. American Educational Research Journal Fall 1993, Vol. 30, No. 3, 473-495 Miranda, M. G. e Resende, A.A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set. /dez. 2006	Participar de um fórum sobre os conteúdos abordados: Fórum Pesquisa-intervenção, desenvolvimento profissional docente e interação pesquisadores-professores
ENCONTRO 5	Estudo de algumas ferramentas metodológicas em pesquisas-intervenção, de caráter colaborativo: a primeira leitura a ser realizada foi (Reis, 2011), embora seja dirigida para a "apreensão" de práticas pedagógicas em sala de aula, os pressupostos, processos, estratégias e cuidados indicados podem/devem ser adaptados para outros contextos e situações. Já a segunda leitura aborda algumas estratégias que se mostram relevantes em trabalhos/pesquisas que envolvem grupos ao longo de certo tempo. REIS, Pedro. Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Cadernos CCAP-2. Ministério da Educação, 2011. MARCOLINO, T. Q; REALI, A. M. M.R. Crônica de grupo: ferramenta para análise colaborativa e melhoria da reflexão na pesquisa-ação. Revista interface, 2016. DOI: 10.1590/1807-57622015.0257	Estudar os textos com o suporte de questões orientadoras.
ENCONTRO 6	Continuidade ao tema ferramentas metodológicas em pesquisas-intervenção, de caráter colaborativo: foco em Narrativas escritas – diários; relatos autobiográficos; casos de ensino; correspondências virtuais.	Leitura prévia do artigo de Souza (0000) sobre escrita de diários reflexivos.
ENCONTRO 7	Discussão de alguns conceitos relativos a Etnografia Virtual a partir do artigo de Amaral, A. Autonetnografia e inserção online: o papel do pesquisador-insider nas práticas comunicacionais das subculturas da Web revista Fronteiras – estudos midiáticos 11(1): 14-24, janeiro/abril 2009. Breve discussão sobre delineamentos de procedimentos para acompanhamento/sistematização dos dados, tais como : Linhas do tempo; Símulas; Protocolos: observação, entrevista, narrativas, conversas interativas; crônicas de grupo.	Elaborar questões, após a leitura prévia, para discussão no encontro.

Cada atividade proposta no curso visou a formação de tutores/TT3 e o esclarecimento das atividades que seriam desenvolvidas por eles, caso fossem selecionados para atuarem no PHM. O curso foi a formação inicial de um processo que ocorreria ao longo de 24 meses. As três tutoras/TT3, participantes da pesquisa, foram selecionadas para trabalharem no programa devido ao desempenho satisfatório que tiveram na formação.

O plano de trabalho das tutoras/TT3 foi elaborado pela coordenação do PHM e enviado à FAPESP na proposta de pesquisa-intervenção e de solicitação de apoio técnico para desenvolvimento da pesquisa. Abaixo, segue o quadro com o plano de trabalho dos bolsistas TT3 do PHM correspondente a 20 horas de trabalho semanais.

Quadro 4 - Plano de Trabalho dos bolsistas/TT3

Fases/meses	Atividades
Fases I, II, III, IV e V (1°-24° meses)	<p>A partir das ações previstas no planejamento e acompanhamento da intervenção junto aos PIS e professores experientes via plataforma <i>Moodle</i> do Portal dos Professores da UFSCar as ações desenvolvidas pelo/a bolsista serão mais bem definidas no processo, mas seguirão algumas linhas gerais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participação nas reuniões semanais de planejamento da intervenção a se realizarem na UFSCar. ● Realização de leituras relativas ao referencial teórico que orienta a atividade de pesquisa de modo a interagir e participar das discussões do grupo de pesquisadoras e interagir com as participantes no ambiente online. ● Organização semanal dos dados da pesquisa e apoio na análise tendo em vista a ênfase Educação Infantil; Anos Iniciais; Educação de Jovens e Adultos. ● Apoio aos participantes no encaminhamento das dúvidas e proposição de soluções que estejam no âmbito do seu trabalho com o grupo. ● Apoio na organização dos eventos no âmbito do projeto.

Fonte: Relatório FAPESP (2019)

As atividades expostas no quadro já delimitaram bem as funções do TT3. Porém, como explicitado no plano de trabalho, suas funções foram melhor definidas no decorrer da pesquisa. Dentre tais funções é possível citar: oferecer *feedback* às mentoras em seus diários reflexivos, acompanhar de perto os processos de mentoria dando apoio às mentoras em casos de dúvidas e dificuldades, fazer a mediação entre mentoras e pesquisadoras. Ademais, as TT3 realizaram atividades como sistematizar os dados da pesquisa-intervenção, escrever artigos provenientes de tais dados e apresentá-los em eventos científicos, participaram de outros minicursos como é o caso dos relativos ao uso do Atlas.TI - *software* de apoio a análise de dados qualitativos.

Para melhor compreensão das atividades desempenhadas pelas tutoras/TT3 no decorrer do PHM, segue o quadro elaborado com base na descrição das atividades de cada tutora/TT3

entregue à FAPESP no relatório das atividades realizadas no programa.

Quadro 5 - Atividades realizadas pelas tutoras/TT3 no PHM

Tutoras/TT3	Período abrangido no relatório	Atividades realizadas no PHM descritas no relatório FAPESP. Destaca-se quatro eixos: Atuação no PHM; treinamento e formação técnica, registro, categorização e sistematização dos dados, atividades complementares e participação em eventos.
Lúcia/ Eliza/ Marina	Agosto 2018/maio 2019	<ul style="list-style-type: none"> ● Formação técnica para utilização de software “Atlas.TI” (software para análise de dados qualitativos); ● Acompanhamento das interações entre mentores e PIS; ● Oferecimento de maiores orientações ao encaminhamento do trabalho de mentoria; ● Indicação de materiais de apoio (vídeos e textos), caso solicitados pelas mentoras; ● Elaboração de <i>feedback</i> sobre cada atividade virtual realizado pelas mentoras; ● Dar assistência aos participantes em caso de dúvidas e/ou dificuldades enfrentadas no programa; ● Entrar em contato com novos PIS para ingressarem ao PHM quando surgem novas vagas de atendimento; ● Organização dos encontros presenciais com mentoras e com as PIS; ● Participação semanal de reuniões presenciais com as pesquisadoras a fim de dar encaminhamento à pesquisa realizar possíveis ajustes no trabalho, ● Apresentar o <i>status</i> de interação entre mentora-PI, Discutir sobre os dados coletados e sistematizados, e demais conteúdos pertinentes; ● Produção em co - autoria em artigos científicos, bem como a apresentação em eventos científicos.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório FAPESP (2019)

Os itens elencados no quadro, indicam as atividades realizadas pelas tutoras/TT3 com base em dados coletados nos relatórios individuais escritos por elas e aprovados pela coordenadora do programa, bem como, pela agência de fomento. Estas atividades referem-se à atuação das participantes da pesquisa no PHM, tanto as previstas no plano de trabalho quanto as que foram sendo integradas às práticas de tutoria.

2.3 Abordagem, tipo de pesquisa, técnicas e instrumentos de produção dos dados.

O ato de pesquisar implica curiosidade e desejo pelo conhecimento. Consiste na busca por respostas ou mesmo por compreensões de processos que inquietam o pesquisador. Ao trilhar esse caminho, é possível encontrar desafios e oportunidades de aprendizado.

A pesquisa, aqui descrita, está inserida no campo das investigações qualitativas que,

mais especificamente, na área da educação tem suas particularidades. Bogdan e Biklen (1994) apontam pelo menos cinco características desse tipo de abordagem investigativa pertinentes para pontuar.

Primeiramente, o pesquisador é peça chave para o desenvolvimento do estudo e os dados são provenientes do ambiente natural. Pesquisadores dedicam tempo na produção dos dados, lançando mão dos mais diversificados instrumentos e técnicas para dar rumo ao seu trabalho. Além disso, o contato com o contexto da investigação também é essencial, uma vez que um dado não pode ser dissociado da situação em que foi produzido para que o sentido não seja comprometido (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Em segundo lugar, pesquisas qualitativas têm caráter descritivo. Essa característica está relacionada aos tipos de dados que são produzidos, tais como, narrativas, transcrições de entrevistas, vídeos, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e oficiais, memorandos, *etc.* Esses dados são analisados minuciosamente, sem descartar nenhum detalhe. Diferentemente dos estudos quantitativos, em que as informações são convertidas em números, estudos qualitativos buscam o sentido e significado dos dados, respeitando o modo como foram sistematizados. Dados desse tipo exigem a compreensão de que tudo tem o potencial de ampliar o entendimento do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Uma terceira característica consiste no fato de que o foco de pesquisas qualitativas está no processo e não no resultado final. Neste aspecto o “como” interessa mais do que “o quê”. Pesquisadores qualitativos se debruçam sobre os processos e os modos como determinado fenômeno se formou (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A quarta peculiaridade dos estudos de ordem qualitativa se refere ao modo como os dados são analisados, isto é, de forma indutiva. A meta final não é confirmar uma hipótese ou uma teoria, mas dá importância a um processo de construção de sentido que vai tomando forma à medida em que o *corpus* é analisado. A última característica está relacionada com o sentido, o qual, é imprescindível, uma vez que, o interesse está na perspectiva dos sujeitos sobre determinadas situações investigadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Considerando as características apontadas anteriormente, buscou-se desenvolver uma pesquisa do tipo exploratória, cujo objetivo é propiciar maior familiaridade com o objeto de estudo com propósito de elaborar hipóteses e promover o aprimoramento de ideias (GIL, 2002). Vale ressaltar que é característica de pesquisas exploratórias uma maior flexibilidade no seu planejamento com a finalidade de considerar as várias facetas do objeto investigado (GIL, 2002).

A escolha e elaboração da técnica e instrumento de coleta de dados tomou por base os

pressupostos teóricos da abordagem narrativo-biográfica que demonstra ser um caminho promissor para a produção de dados. Isto porque pode propiciar ao participante da investigação processos de autoconhecimento, ao passo que, possibilita ao pesquisador conhecer o significado do vivido para o participante (BOLÍVAR, 2002). Sob esta perspectiva, buscamos evidenciar o conceito de incidentes críticos como uma maneira de analisar os dados da investigação.

Bolívar (2002) conceitua incidentes críticos como acontecimentos significativos que permitem uma ruptura, isto é, uma mudança no curso das trajetórias profissionais e pessoais. Portanto, conhecer os acontecimentos que foram marcantes na trajetória das tutoras no PHM podem indicar as aprendizagens e os processos pelos quais elas foram construídas, bem como, compreender o desenvolvimento profissional delas. Nesse sentido, o foco dos incidentes críticos nesse estudo versa sobre a trajetória profissional em um período bem específico da vida profissional das participantes, isto é, a participação no PHM.

Nas palavras de Almeida (2009) os incidentes críticos só devem ser considerados como tal, quando apontados pelo próprio sujeito da pesquisa como episódios significativos. Sendo assim, quem narra evidencia os acontecimentos que foram marcantes em sua trajetória considerados como pontos de inflexão, ruptura ou mudança.

Do ponto de vista da análise dos dados, os incidentes críticos apontam ser uma estratégia eficaz para compreender aquilo que foi relevante na trajetória das tutoras durante a participação no PHM, já que o foco não está voltado para suas trajetórias de vida e formação e sim, nos acontecimentos que foram relevantes e suscitaram aprendizagens como tutoras/TT3.

Uma vez que incidentes críticos implicam uma mudança no curso das trajetórias dos indivíduos, optou-se, nessa pesquisa, por circunscrevê-los como momentos marcantes. Isto porque embora os eventos mencionados pelas participantes não tenham provocado uma mudança no percurso de suas trajetórias, foram significativos o suficiente para serem indicados na narrativa como incidentes críticos.

Bolívar (2002) destaca as principais funções dos incidentes críticos:

- **Delimitar fases críticas:** os docentes assumem esses momentos como importantes para seu desenvolvimento profissional. Ademais, passam a questionar suposições e ideias concebidas a respeito de pessoas e de suas crenças em relação a educação;
- **O aparecimento de pessoas críticas:** pessoas que impactaram significativamente sua biografia pessoal que importam serem mencionadas;

- **As fases e incidentes críticos** explicam as mudanças, isto é, os impactos causados tanto no nível da ação profissional, da carreira profissional formal, como no da própria teoria didática e educativa mantida em cada momento.

Do ponto de vista do problema de pesquisa, solicitamos das participantes que narrassem, no mínimo, cinco momentos marcantes vivenciados ao longo de suas participações no PHM que permitiram a construção de aprendizagens. A razão de estipular cinco momentos marcantes residiu no fato de que era necessário uma amostra suficiente de dados, sem a intenção de sobrecarregar as participantes, pois escrever narrativas demanda tempo. Além disso, as tutoras/TT3 já tinham outras ocupações em suas vidas pessoais e profissionais. Após receber as narrativas, constatou-se que cinco momentos marcantes eram suficientes para realização do estudo.

Este estudo foi realizado no âmbito do PHM, que teve as características descritas no capítulo dois desta dissertação, inserido em uma pesquisa-intervenção mais ampla. A pesquisa-intervenção denominada “Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Experientes e Iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria (PHM)” foi aprovada pelo comitê de ética da UFSCar (número do processo: 68415717.8.0000.5504Y).

No intuito de preservar a identidade das participantes, serão utilizados pseudônimos quando feitas referências aos nomes das tutoras/TT3, bem como, aos nomes de pessoas mencionadas em suas narrativas. Destaca-se que os codinomes das participantes foram escolhidos por elas; já os codinomes de pessoas mencionadas pelas participantes foram escolhidos pela pesquisadora aleatoriamente.

O critério de escolha das colaboradoras da investigação foi o tempo de participação como tutora e bolsista TT3. Neste caso, o período máximo de vigência da bolsa permitido pela agência de fomento é de 24 meses. No decorrer do programa, outros bolsistas TT3 foram inscritos para participar do PHM, contudo, devido ao período de participação deles, ter sido breve, consideramos que aqueles com mais tempo de participação poderiam proporcionar uma amostra de dados maior e mais esclarecedora, tendo em vista os objetivos do estudo. Segue o quadro de caracterização do perfil das tutoras/TT3.

Quadro 6 - Quadro de caracterização das participantes

Nome	Formação	Experiências profissionais	Tempo de atuação como tutora/TT 3
Lúcia	Graduação em Pedagogia (ingresso em 2006); Especialização em “Ética, valores e cidadania na escola” pela Universidade de São Paulo USP/- Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP e “Psicopedagogia clínica e institucional” pela Universidade de Ribeirão- UNAERP em Ribeirão Preto; Mestrado em Educação Escolar na Universidade Estadual de São Paulo - UNESP; Atualmente (2019/2020) está fazendo doutorado em Educação pela UFSCar.	Atuou como pedagoga com um grupo de pesquisa da Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) no atendimento de crianças e adultos que viviam em um assentamento de terra; trabalhou como professora de Educação Infantil em uma escola particular; atuou por pouco tempo como coordenadora de uma Organização Não Governamental (ONG) que ficava em uma favela; foi professora do ensino fundamental; e, por fim, tutora no PHM. Atuou, por alguns meses, como bolsista da disciplina Didática na UNESP-Araraquara durante o Mestrado.	24 meses
Marina	Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ingresso no mestrado em Educação na UFSCar em (2016-2018). Cursando doutorado em Educação na UFSCar, ingressante em 2020.	Atuou como tutora na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD).	24 meses
Eliza	Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, ingressante em 2018.	Foi bolsista no Pibid.	24 meses

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As três participantes são graduadas em Pedagogia, mestres e doutorandas (2021) em Educação na UFSCar. Concernente à experiência profissional a tutora Lúcia tem experiência profissional na docência como professora da EI e como coordenadora em uma ONG. Marina, apesar de não ter atuado como professora, foi tutora da ReAD; Eliza foi bolsista do Pibid.

A título de contextualização, a ReAD¹⁰ foi construída como espaço de intervenção da

¹⁰ No capítulo, que trata da análise dos dados, a discussão sobre a ReAD e o Pibid será retomada por isso considera-

pesquisa “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente”. A investigação contou com financiamento do CNPq, Edital Universal 01/2016, aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer nº 1.726.021). O objetivo da pesquisa-intervenção foi investigar os limites e possibilidades de construção de uma rede colaborativa em um ambiente virtual que envolve professores experientes, iniciantes e licenciandos cujo propósito era o desenvolvimento profissional dos participantes (MARINI, 2018).

A ReAD é uma iniciativa (pesquisa-intervenção) que busca promover diálogo intergeracional entre professores experientes, iniciantes, licenciandos em Pedagogia, pesquisadoras da Universidade e pós-graduandos do PPGE-UFSCar, com o objetivo de promover situações que favoreçam aprendizagens sobre aspectos relacionados à docência. Espera-se que a ReAD possa contribuir para o desenvolvimento/construção da identidade profissional docente de licenciandos (as) que participem dessa iniciativa (MARINI, 2018, p. 11).

A tutora/TT3 Eliza teve uma experiência pré-profissional no Pibid. O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que tem por objetivo proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com seus respectivos contextos. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino (BRASIL, 2021)¹¹.

2.4 Procedimentos metodológicos

Nesse ponto da escrita da dissertação, serão descritas as trilhas percorridas para o desenvolvimento da pesquisa. O passo-a-passo da metodologia investigativa que proporcionou a construção de conhecimentos.

Os primeiros passos de uma investigação começam com a curiosidade e o planejamento. Essa curiosidade deve ser problematizada em uma questão de pesquisa, a saber: **quais aprendizagens profissionais foram construídas pelas tutoras/TT3 no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) e por meio de quais processos formativos essas construções ocorreram?**

Ao ter delimitada a questão, foram elaborados o objetivo geral e os específicos. Geral:

se pertinente essa explicação prévia.

¹¹ Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em: 21 de abril de 2021.

Analisar as aprendizagens profissionais construídas pelas tutoras/TT3 ao participarem do PHM. Específicos: identificar os conhecimentos construídos pelas tutoras/TT3 ao longo da participação no PHM; 2) descrever os processos pelos quais as aprendizagens foram construídas pelas tutoras/TT3; 3) compreender como o PHM fomentou o desenvolvimento profissional das tutoras/TT3.

Após a definição das perguntas de pesquisa e dos objetivos, foi elaborado um projeto para apresentação na disciplina obrigatória “Seminários de Dissertações da UFSCar” em outubro de 2019. De acordo com a ementa, a disciplina requer:

Planejamento das pesquisas a serem realizadas pelos mestrandos. Apresentação e discussão dos projetos de pesquisa em desenvolvimento. Orientação coletiva. O Seminário constitui um evento de participação obrigatória, realizado no final do segundo semestre do período letivo, com a duração de três a quatro dias (de acordo com a necessidade). Durante o evento o aluno deverá apresentar um texto (com o conteúdo do seu projeto e resultados alcançados até aquele momento) para a apreciação de uma banca composta por dois docentes, para cada linha, provenientes do PPGE e de programas de pós-graduação externos. As bancas, publicamente, apresentarão seus pareceres, críticas, comentários e contribuições a respeito do texto apresentado pelo aluno. O aluno deverá apresentar seu texto com 45 (quarenta e cinco) dias de antecedência à data agendada para a realização do evento, para a comissão organizadora do Seminário que se encarregará de encaminhar às bancas (PPGE UFSCAR, 2020)¹².

O projeto foi avaliado por uma banca composta por professoras da UFSCar, que auxiliaram na construção do estudo ao sugerir e ampliar ideias. Considerando as sugestões, foram feitas mudanças no que tange à metodologia do estudo. A principal orientação da banca foi utilizar um instrumento de coleta de dados que pudesse adensar mais o estudo, como as narrativas escritas, uma vez que a proposta inicial era utilizar apenas a entrevista semiestruturada.

O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de Escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral (OLIVEIRA, 2011)

A organização da pesquisa foi um passo importantíssimo para manter o foco e seguir em busca de alcançar os objetivos. Nesse sentido, foi traçado um plano e cronograma de realização das atividades. Vale pontuar, que a leitura dos referenciais teóricos que embasam o estudo permeou todo o processo investigativo.

¹²Disponível em http://www.ppge.ufscar.br/?page_id=439 Acesso em: 20 de maio de 2021

O convite às participantes do estudo ocorreu, em uma primeira oportunidade, de maneira espontânea, a partir do contato pessoal e individual da pesquisadora a cada uma das participantes em meados do segundo semestre de 2019. Posteriormente, foi formalizado por meio de mensagem de texto via *Whatsapp* no dia 16 de janeiro de 2020. Todas as três participantes aceitaram colaborar com o estudo.

Em seguida, foram elaborados os roteiros de escrita das narrativas para dar um direcionamento às participantes em relação ao que seria necessário narrar para tornar este estudo viável. Dois roteiros foram construídos (MIGLIORANÇA, 2010; BORGES, 2013), uma vez que a produção de dados ocorreu em duas fases. Em ambos roteiros (de escrita da linha do tempo e de narrativa) foi explicitado o que significa incidentes críticos, bem como os pressupostos teóricos que permeiam esse conceito (BOLÍVAR, 2002). Tal explicação era necessária para que as participantes pudessem ter clareza do que estava sendo proposto para a produção dos dados.

Na primeira etapa, foi solicitado às participantes da investigação que rememorassem suas trajetórias no PHM e indicassem cinco momentos marcantes que, na concepção delas, foram significativos para a construção de aprendizagens. Assim, foi solicitado que preenchessem uma linha do tempo que contemplava o período de participação delas no PHM. Linha do tempo pode ser definida como uma “ferramenta de organização/apresentação de dados construída no âmbito das comunidades de aprendizagem para acompanhar e compreender aprendizagens profissionais” (MIGLIORANÇA, 2010, p. 92).

Optou-se pela solicitação de uma linha do tempo para facilitar a compreensão da ordem dos fatos e, também, para orientar a escrita das participantes. Este instrumento teve por inspiração o estudo de Migliorança (2010) que utilizou linhas do tempo para sistematizar e organizar os dados de sua pesquisa de doutorado.

No caso da pesquisa ora descrita, as linhas do tempo foram elaboradas de modo a abranger os 24 meses de participação das tutoras/TT3 no PHM, que contemplaram os anos de 2017, 2018 e 2019. Não foi indicado uma quantidade fixa de eventos marcantes por ano de participação para que as participantes tivessem liberdade de escrever sem se aterem a uma data específica, mas sim, ao incidente crítico. Nesse sentido, foi estabelecido um número mínimo, de cinco eventos marcantes, para garantir uma amostra de dados considerada viável para a continuidade da investigação, mesmo assim, foi esclarecido que poderiam ser descritos quantos momentos marcantes quisessem.

Os *e-mails* que continham a proposta da linha do tempo dos momentos marcantes foram enviados, no mesmo dia, para as três participantes em dez de fevereiro de 2020. No quadro

abaixo, segue um exemplo do conteúdo da mensagem que foi enviada às três tutoras.

Quadro 7: Conteúdo do e-mail/convite enviado às três tutoras

Boa Tarde, Tutora (nome da participante)! Tudo bem com você?

A pesquisa intitulada: Tutoria no Programa Híbrido de Mentoria (PHM): construções de aprendizagens terá como instrumento de coleta de dados narrativas escritas. Um dos objetivos da narrativa escrita, no presente estudo, é conhecer os momentos marcantes que proporcionaram a construção de aprendizagens no percurso de sua trajetória como tutora e bolsista de treinamento técnico nível 3 (TT3) no PHM.

A pesquisa contará com duas etapas de produção de dados, a saber:

- 1) Elencar os incidentes críticos na linha do tempo de sua participação no programa.
- 2) Escrever a narrativa, considerando as questões presentes no roteiro e descrever, detalhadamente, cada incidente crítico.

Nos roteiros está tudo explicado com mais detalhes. Vale frisar que este e-mail contém em anexo apenas o roteiro referente à linha do tempo, isto é, a primeira etapa da coleta de dados. Quando finalizar esta fase e me enviar o arquivo com os dados, enviarei o próximo roteiro referente à segunda etapa da investigação.

Atenciosamente, Pesquisadora Brenda.
Data de envio: dez de fevereiro de 2020

Fonte: elaborado pela autora, 2021

Após a indicação dos momentos marcantes foi solicitado às tutoras que descrevessem cada um em forma de narrativa escrita com base em um segundo roteiro elaborado com inspiração em Borges (2013). Desta feita, a mensagem foi direcionada para cada tutora, conforme os momentos marcantes apontados na linha do tempo.

A proposição de enviar os roteiros em momentos diferentes ocorreu como uma tentativa de deixar o processo de investigação mais organizado; para dar tempo às participantes de pensarem sobre os momentos marcantes antes do processo de narrar; e por fim, como uma maneira de direcionar as perguntas no segundo roteiro, valorizando a singularidade dos momentos marcantes que cada tutora indicou.

No quadro abaixo segue o conteúdo das mensagens enviadas para cada participante no *e-mail* que continha, em anexo, o roteiro de narrativa escrita.

Quadro 8: Instruções para narrativa escrita

Participante	Mensagem do E-mail enviado pela pesquisadora
<i>Lúcia</i>	<p>Olá, Lúcia! Como Vai? Espero que esteja bem! Muito obrigada, por ter concluído a primeira etapa da pesquisa! Agora partiremos para a segunda parte: a escrita da narrativa. Nesta fase, é importante que você descreva, detalhadamente, sobre os incidentes que, na sua concepção, foram determinantes na construção de aprendizagens. Percebi, na leitura de sua linha do tempo, que o PHM foi muito importante para o seu desenvolvimento profissional e será um prazer conhecer melhor como essas aprendizagens foram construídas. Segue em anexo um roteiro com algumas perguntas para lhe orientar no processo de escrita. Ademais, tem alguns questionamentos fundamentais para o aprofundamento do estudo acerca da sua trajetória formativa e dados pessoais. Mais uma vez, obrigada! Estou à disposição para qualquer dúvida. Vamos conversar! Um grande abraço, Brenda! Data de envio: 29 de março de 2020</p>
<i>Marina</i>	<p>Olá, Marina! Como vai? Espero que esteja bem! Muito obrigada, por ter concluído a primeira etapa da pesquisa! Agora partiremos para a segunda parte: a escrita da narrativa. Nesta fase, é muito importante que você disserte, detalhadamente, sobre esses incidentes que, na sua concepção, foram determinantes na construção de aprendizagens. Percebi, na leitura de sua linha do tempo, que acontecimentos pessoais tiveram certo impacto em sua participação no PHM. Além disso, eventos científicos que participou, para apresentar trabalhos do programa, foram marcantes para você. Será um prazer conhecer melhor como esses episódios marcantes fomentaram a construção de aprendizagens. O que você aprendeu a partir desses incidentes críticos? Como essa aprendizagem ocorreu? Penso que talvez você pudesse explorar sua atuação junto às mentoras. Teve algum incidente crítico a partir do acompanhamento do processo de mentoria? Segue em anexo um roteiro com algumas perguntas para lhe orientar no processo de escrita. Ademais, tem alguns questionamentos fundamentais para o aprofundamento do estudo acerca da sua trajetória formativa e dados pessoais. Mais uma vez, muito obrigada! Estou à disposição para qualquer dúvida. Vamos conversando! Um grande abraço, Brenda! Data do envio: 07 de abril de 2020</p>
<i>Eliza</i>	<p>Olá, Eliza! Segue em anexo, o roteiro para elaboração da narrativa acerca dos incidentes críticos. Para tentar esclarecer suas dúvidas acerca dos incidentes críticos, penso que esse roteiro vai te ajudar, mas basicamente, incidentes críticos são acontecimentos marcantes que você vivenciou. Situações positivas ou negativas que te proporcionaram aprendizagens. Ex: uma situação trazida por uma mentora que foi difícil de apontar caminhos, a escrita de um trabalho, uma formação, a questão dos dados da pesquisa intervenção. Isso se resume ao que você aprendeu no PHM. Neste roteiro constam perguntas para conhecer melhor o seu perfil, além de questões sobre o seu trabalho como tutora/TT3. Um abraço! Muito obrigada! Data do envio: 09 de maio de 2020</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2021

O roteiro de narrativa escrita foi composto por perguntas que pudessem orientar a

redação do trabalho de acordo com os objetivos do estudo, por isso, contemplavam dados pessoais, trajetória formativa e profissional; e questões relacionadas ao PHM, como: interesse em fazer parte do programa, desenvolvimento das ações de tutoria, suas percepções acerca dos pressupostos teóricos e direcionamentos da pesquisa-intervenção, dentre outras.

No período em que os dados eram construídos, a pesquisadora deste estudo manteve contato com as participantes principalmente via *e-mail* e *WhatsApp*. Quando tinham alguma dúvida acerca da escrita sempre entravam em contato para saber se o modo como estavam fazendo estava de acordo com o objetivo do estudo. Essa interação e comunicabilidade foi vital para o desenvolvimento da pesquisa. Apesar de serem atarefadas, as participantes se dedicaram e se engajaram prontamente para contribuir com o estudo.

A principal dúvida das participantes em relação à elaboração da narrativa era sobre quais momentos marcantes mencionar e, ainda, compreender claramente o que era um incidente crítico. Portanto, foi fundamental o contato entre as participantes com a pesquisadora, por meio de mensagens trocadas principalmente por *e-mail* para que o processo da pesquisa fosse possível. O quadro, a seguir, mostra um exemplo de mensagem trocada entre a pesquisadora e uma das participantes. Neste caso, a tutora expressa que estava com dificuldades para pensar em quais incidentes críticos colocar.

Quadro 9: Exemplo de troca de mensagens entre pesquisadora e uma participante

Mensagem enviada pela tutora Marina	Mensagem enviada em resposta pela pesquisadora.
<p>Brenda, querida, tudo bom?</p> <p>Preciso de ajuda. Eu não faço ideia de quais incidentes críticos colocar. Eu não tenho 5 incidentes críticos na minha trajetória no PHM. :(</p> <p>Tenho quebrado muito a cabeça para pensar sobre isso, mas simplesmente não vai. Os únicos incidentes críticos que eu consigo pensar são incidentes que ocorreram na vida pessoal, e não na vida profissional. Por exemplo, incidentes que aconteceram na vida pessoal e que impactaram na vida profissional. Mas incidentes próprios da vida profissional, eu não vou ter 5 para contar. O que eu faço?</p> <p>Abraços, Marina. Data de recebimento: 25 de março de 2020</p>	<p>Boa Tarde, Marina!</p> <p>Ajudo sim!</p> <p>Você pode relatar esses incidentes críticos na vida pessoal, não tem problemas, pelo contrário, será ótimo entender um pouco mais sobre sua trajetória. Fique à vontade! Para esclarecer mais um pouquinho, vou lhe enviar o segundo roteiro: o da narrativa escrita. Ele tem mais detalhes e pode te ajudar nesse momento inicial. A ideia era mandar depois, mas estamos construindo a pesquisa juntas, então, já posso/vou enviar. Caso as dúvidas permaneçam, por favor, não exite em entrar em contato!</p> <p>Ao pensar nos incidentes críticos, imagine aquelas situações marcantes (tanto positivas quanto negativas) que viveu, no programa e lhe permitiram construir aprendizagens.</p> <p>Vou lhe dar um exemplo de incidentes críticos na minha vida. Quando participei do PESCD e do PHM, tinha um certo tipo de preconceito com uso</p>

	<p>das tecnologias digitais na educação e, conseqüentemente, com a Educação à Distância mediada pelas tecnologias. [Possivelmente, por nunca ter tido contato antes] Entretanto, ao chegar na UFSCar e ter a necessidade de usá-las, de aprender a manuseá-las e ter que estudar sobre a questão da Ead e até mesmo do Ensino Híbrido, mudei totalmente minha concepção. Aprendi que a EaD tem muitas potencialidades e o ensino híbrido também. Entendi que é possível aprender, mesmo que a distância. Então, lidar com o AVA e a EaD no PHM e no PESCD foram incidentes críticos que causaram uma mudança na minha forma de pensar e foi uma aprendizagem muito importante.</p> <p>Tente recuperar seu próprio processo de aprendizagem da tutoria, das questões da pesquisa em si, do acompanhamento do desenvolvimento profissional docente das professoras experientes e iniciantes etc.</p> <p>Uma conversa, interação, reunião, atividade, leitura de um texto, escrita de um trabalho podem ter sido incidentes críticos na construção de aprendizagens e mudanças.</p> <p>Um grande abraço e pode contar comigo!</p> <p>Data de envio: 29 de março de 2020</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora, 2021

Em resposta ao e-mail explicativo sobre incidentes críticos, a participante enviou a narrativa finalizada. De acordo com sua narrativa foi possível perceber que havia compreendido o sentido de incidentes críticos/momentos marcantes.

O trato com os dados teve por fundamentos a Análise de Conteúdo, que compreende o conjunto de técnicas de análise de comunicações cujo propósito é desvelar os sentidos de um texto (CAMPOS, 2004). Nas palavras de Campos (2004), a razão de ser da análise de conteúdo é produzir inferências sobre um texto. Fazer uma mera descrição dos dados não confere relevância teórica, por isso é necessário que as inferências sejam vinculadas à uma forma de teoria.

Com os dados da pesquisa em mãos, foi iniciado o processo de leituras flutuantes das narrativas. Nesta fase “a utilização de uma leitura menos aderente, promove uma melhor assimilação do material e elaborações mentais que fornecerão indícios iniciais no caminho a uma apresentação mais sistematizada dos dados” (CAMPOS, 2004, p. 613). O primeiro contato com os dados teve o intuito de propiciar maior familiaridade com a história narrada pelas tutoras/TT3, sem a intenção de uma análise detalhada. Neste ponto da investigação foi possível ter as primeiras percepções acerca dos aspectos pessoais, formativos e momentos marcantes de

cada participante no PHM.

Realizadas as leituras das linhas do tempo e das narrativas escritas, teve início a fase de sistematização. No decorrer deste processo, os dados foram descritos e organizados em prosa, seguindo com a seleção das unidades de análise que compõem essa pesquisa. Os recortes analisados foram unidades temáticas compostas por temas. Compreende-se por temas: sentenças, frases ou parágrafos (CAMPOS, 2004).

Destarte, os dados foram organizados seguindo a lógica de uma participante por vez. Ao analisar as narrativas, foi possível elaborar as seguintes categorias de análise: aspectos pessoais da participante, trajetória profissional e vivências como tutora/TT3 no PHM; aprendizagens profissionais sobre a docência e aprendizagens profissionais sobre a pesquisa científica em educação no campo da Formação de Professores. Tais categorias são denominadas categorias não apriorísticas, pois emergiram a partir da leitura das narrativas (CAMPOS, 2004).

A elaboração das categorias foi fundamentada nos referenciais teóricos e na análise das narrativas. Assim, ao ler cada história descrita pelas tutoras/TT3 no PHM e relacionar as aprendizagens que elas construíram com as teorias estudadas, foi possível identificar que convergiam em três enunciados, os quais formaram as categorias de análise supracitadas.

O processo de criar categorias pode ser interpretado como uma maneira de reunir unidades de análise temática, conforme seu grau de proximidade, em grandes enunciados. Sugere-se que a análise dos temas expresse significados e inferências que sejam convenientes aos objetivos do estudo, construam novos conhecimentos e propiciem uma nova interpretação do conteúdo (CAMPOS, 2004).

A verdade é que não existem fórmulas mágicas que possam orientar o pesquisador na categorização. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado nos seus conhecimentos teóricos, norteado pela sua competência, sensibilidade, intuição e experiência (CAMPOS, 2004, p.614).

Em síntese, o processo de análise exigiu muita atenção, retomada de leituras dos referenciais teóricos, bem como, idas e vindas aos dados no intuito de construir inferências relevantes, que fossem ao encontro dos objetivos propostos nesta investigação.

O processo investigativo descrito neste relatório de pesquisa foi desafiador, pois exigiu compromisso ético com a comunidade científica, dedicação, esforço e estudo para construção do método científico. Considerando, que 2020 foi um ano de isolamento físico e caos mundial por causa da pandemia da covid-19¹³ demandou esforço mental e emocional para realizar as

¹³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso: 16 de maio de 2021

atividades da pesquisa.

Isto posto, o próximo capítulo, intitulado “Aprendizagem da docência e processos de construção do conhecimento para o ensino: aportes teóricos”. Dedicar-se a elucidar os aportes teóricos que balizaram a execução de todo processo investigativo, desde o desenvolvimento do projeto à escrita da dissertação.

3 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA O ENSINO: APORTES TEÓRICOS.

Neste capítulo, são empreendidas discussões teóricas, sem a pretensão de esgotá-las, acerca do desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, no intuito de caracterizar esses processos, conforme teóricos da área de Formação de Professores. Além disso, é desenvolvida, também, uma discussão sobre a reflexão como conceito estruturante no campo da Formação de Professores e acerca de processos reflexivos como ferramenta de construção dos conhecimentos docentes. Na busca de um diálogo com os pressupostos teóricos citados acima, há discussões sobre a base de conhecimento para o ensino e sobre a base de conhecimentos do formador.

3.1 Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional docente: processos que ocorrem ao longo da vida.

Aprender a ensinar não se reduz à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas; implica também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo permanente com a prática (FLORES, 2015, p. 139).

Conforme explicitado na epígrafe, aprender a ensinar é uma atividade complexa que implica construir conhecimento, não meramente transmiti-lo. É necessário, portanto, criar pontes e relações entre teoria e prática e se dedicar a passar por processos de desenvolvimento profissional. “Processo” é uma palavra chave quando se trata de magistério. Neste sentido, aprendizagem da docência é compreendida como um *continuum*. Logo, não é um evento isolado, pontual ou individual, mas abrange os mais diversificados processos de formação formais e, até mesmo, informais ao longo da vida (TANCREDI, 2009).

Para o exercício de muitas atividades profissionais, incluindo a docência, os contextos formais de aprendizagem, como por exemplo, as universidades, se caracterizam por ensinar de forma sistemática, organizada e institucionalizada os conhecimentos especializados para o exercício da profissão. Em contrapartida, os contextos informais de aprendizagem são aqueles, que fora do ambiente universitário, estão presentes nas práticas sociais e conhecimentos cotidianos (VAILLANT; MARCELO, 2009).

A literatura da área de Formação de Professores (TANCREDI, 2009; MARCELO, 2002; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, dentre outros) aponta que aprender a ser professor requer passar por etapas e processos que, ao longo da vida profissional, vão constituindo um corpo de conhecimentos necessários ao fazer e ser docente, os quais demonstram o quanto aprender a profissão é complexo e exigente.

Previamente, na condição de estudantes, já vivenciamos a profissão docente como

observadores de nossos professores ao longo de nossa escolarização. Essa interação permite a construção de concepções e crenças, ainda que superficiais, sobre o que é ser professor e ensinar que podem influenciar as práticas e atitudes dos docentes, muitas vezes, de forma inconsciente (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Outra fase imprescindível para a docência é a formação inicial. Esta etapa institucional é fundamental por três razões basilares: 1) proporcionar aos aspirantes a professores preparação para ensinar com bom desempenho e compromisso; 2) garantir a certificação para o exercício da docência; 3) socializar e reproduzir a cultura dominante (VAILLANT; MARCELO, 2015). Os conhecimentos teóricos construídos no âmbito das universidades são essenciais para subsidiar a prática docente.

A formação inicial constitui um eixo que sustenta a profissão, embora não seja a única fonte responsável pela aprendizagem da docência. Nóvoa (2017) alerta sobre a importância de firmar a docência como uma profissão universitária para que possa ser valorizada, tomada por seriedade e compromisso. Para tanto, argumenta que é preciso pensar com mais afinco a formação dos professores e aponta três caminhos que podem favorecer essa concepção: compreender a docência como um *continuum* de formação, buscar inspiração em outras profissões universitárias e definir a especificidade da profissão docente.

Podemos considerar que a formação inicial é um período em que o futuro professor pode ter contato e aprofundar conhecimentos teóricos; refletir e discutir sobre a educação, bem como vivenciar, de maneira coadjuvante, situações de ensino e aprendizagem; geralmente, no âmbito universitário, em situações simuladas ou como estagiários nas escolas de Educação Básica, sob a supervisão de professores que já estão no exercício da profissão. Essas experiências, embora sejam breves, podem ser ricas fontes de aprendizagem.

A indução à docência é uma etapa fundamental do desenvolvimento profissional docente. Representa a tão esperada transição de aluno para professor: momento em que os aspirantes ao magistério assumem uma sala de aula e se tornam iniciantes. O início da carreira é marcado por inúmeros desafios e intensas aprendizagens, muitas vezes por ensaio e erro. Incerteza, insegurança, medo, solidão e angústia são alguns dos sentimentos que podem assolar um professor principiante (LIMA *et al.*, 2007; VAILLANT; MARCELO, 2015).

Ao discutir o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2000) explica que a fase de entrada na profissão é composta por uma sequência de etapas que podem ser decisivas quanto ao rumo da carreira, são elas: a sobrevivência e a descoberta.

A sobrevivência é desencadeada pelo choque de realidade, isto é, as expectativas idealizadas pelo professor podem não ser atingidas frente aos desafios encontrados no cotidiano

escolar. Dentre os desafios enfrentados pelos PIS, é possível destacar: fragmentação do trabalho docente; dificuldades em criar pontes entre teoria e prática; material didático inadequado; imitação de outros professores sem criticidade e reflexão; isolamento; presença de concepções sobre o ensino como um conjunto de regras aplicáveis, dificuldades no trato com os pais dos estudantes; aprendizagem dos discentes, dentre outros. Vale ressaltar que tais dificuldades são relativas e podem ocorrer, ou não, em diferentes graus de intensidade (HUBERMAN, 2000; MARIANO 2006; LIMA *et al*, 2007).

A descoberta é considerada ponto chave para permanência dos professores na profissão. Isto ocorre porque diante de tantos obstáculos a superar, os docentes descobrem o sentimento de pertencimento a um corpo profissional, a responsabilidade de assumir sua turma, a euforia inicial, as possibilidades de aprender com estudantes e pares, o acolhimento dos alunos e o amor comprometido com a profissão (HUBERMAN, 2000; LIMA, 2007).

Na fase inicial, o professor precisa, dentre outras coisas, conhecer a cultura da escola; saber lidar com os pais, com as cobranças, com a solidão; e conhecer tanto conteúdos específicos quanto pedagógicos. Assim, vai vivenciando experiências e construindo novas aprendizagens, uma vez que deve ensinar e aprender a ensinar, constituindo os processos de aprendizagem por meio da experiência prática (TANCREDI, 2009; MARCELLO; VAILLANT, 2015).

Outra etapa constituinte do desenvolvimento profissional docente é a formação contínua. Fundamental para que o processo constante de construção de conhecimentos se concretize, pode ocorrer de maneira coletiva e individual, em processos formativos formais ou informais. Ademais, abrange aspectos e características de toda a trajetória profissional como o trabalho, oportunidades para melhorar a prática, a processos formativos de professores (MARCELLO; VAILLANT, 2015; VAILLANT, 2016).

Em uma sociedade da informação, do conhecimento e das tecnologias digitais, que está em constante processo de mudança, é imprescindível que os docentes acompanhem essas interveniências e estejam preparados profissionalmente, isto porque a formação inicial e a sabedoria experiencial não são suficientes para ensinar atualmente, exigindo um processo constante de formação e reflexão (MARCELLO; VAILLANT, 2015; VAILLANT, 2016).

Em síntese, “desenvolvimento profissional docente” é o termo que mais se aproxima da ideia de continuidade inerente aos processos de aprender a ser professor. Tais processos abrangem as quatro etapas principais já discutidas: escolarização, formação inicial, inserção profissional e formação contínua. Cada uma com suas peculiaridades e contribuições para a formação e aprendizagem docente.

Ser professor significa assumir uma gama de tarefas, pois é uma profissão cheia de facetas. Tancredi (2009), por exemplo, explica que há diferença entre ser professor e ensinar. Aprender a ensinar requer a construção de conhecimentos profissionais acerca do nível de ensino e dos componentes curriculares. Tornar-se professor, por sua vez, demanda compromisso com a escola e seus contextos. Isso significa que ser professor ultrapassa os limites da sala de aula, uma vez que são exigidas deste profissional atitudes como: proatividade em relação aos discentes, às classes em que ensina e aos projetos pedagógicos.

Um professor não pode ser passivo e se acomodar à realidade existente; precisa envolver-se na proposição de caminhos que levem à superação das possíveis dificuldades que alunos, professores e escolas enfrentam cotidianamente. (TANCREDI, 2009, p. 15).

Ser professor e ensinar se configuram, portanto, como empreendimentos desafiantes porque exercer este papel e função consiste na construção de uma gama de saberes, atitudes, habilidades e competências diversificados e não fixos, pois podem mudar de acordo com as necessidades de cada tempo. Há, ainda, as incertezas e imprevisibilidades da prática da sala de aula que demandam atitudes assertivas e tomadas de decisões importantes para o processo de ensino e aprendizagem, o que se caracteriza como mais um fator que demonstra a complexidade da docência.

Considerando tais aspectos da aprendizagem docente, é primordial ao professor: desenvolver a capacidade de adequar metodologias aos diversificados contextos de atuação; desconstruir a visão de um ensino transmissivo; conceber que os conhecimentos são construídos historicamente e, portanto, podem mudar constantemente; bem como, assumir a profissão como um compromisso político, ético e moral (IMBERNÓN, 2011). Desenvolvimento pessoal, aprendizagem com os pares, desenvolvimento de capacidades de interação e convivência com alunos e outros profissionais da educação, interação com a comunidade em que a escola está inserida e familiares, são outros fatores fundamentais para a aprendizagem da docência (IMBERNÓN, 2011).

Imbernón (2011) enfatiza que a profissão docente não deve ser concebida como uma maneira de transmitir conhecimento acadêmico para os discentes. Isto porque esta visão técnica do ensino está ultrapassada já que são destinadas aos docentes funções variadas, que foram sendo agregadas na medida em que ocorreu o processo de complexificação do magistério. Dentre tais funções é possível citar: “motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais e comunidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

No que se refere aos processos pelos quais os professores aprendem é imprescindível falar sobre reflexão como elemento essencial para a aprendizagem docente. As práticas reflexivas são importantes meios pelos quais os professores aprendem. Zeichner (2008) fez uma análise crítica da reflexão como conceito estruturante da formação docente. Em seu estudo, afirma que para a reflexão incidir no desenvolvimento profissional docente é necessário que haja uma intenção emancipadora, isso significa dar aos professores um papel mais ativo na elaboração dos propósitos e objetivos do seu trabalho; que encoraje a reflexão como uma prática social dentro de uma comunidade de professores e esteja relacionada intrinsecamente com as lutas por justiça social e por uma educação de qualidade.

Sob esta perspectiva, a escola é concebida como local privilegiado de construção de novos conhecimentos. Essa concepção tira o protagonismo da universidade como único local de produção de conhecimentos, ampliando a visão de formação e o leque de possibilidades de aprendizagem da docência. Portanto, incentivar a prática reflexiva pode contribuir para que professores, desde a formação inicial, possam saber como aprender por meio da experiência e se desenvolverem profissionalmente cada vez mais no decorrer de sua trajetória de vida (ZEICHNER, 2008).

A reflexão tem um papel imprescindível, pois pode dar a chance de os professores se tornarem críticos de sua própria ação pedagógica em razão da tomada de consciência de suas crenças e visões sobre o ensino. Deste modo, poderá avaliar se suas práticas estão conduzindo aos propósitos e objetivos estabelecidos previamente mediante a análise da aprendizagem dos discentes (MIZUKAMI, 2002; REALI; REYES, 2009).

Quais atitudes esperar de um professor reflexivo? Quais são seus atributos? Embora as concepções acerca da prática reflexiva sejam diversificadas, existe o consenso de que o professor reflexivo:

[...] é capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas. A forma pela qual e a intensidade com a qual se espera que professores reflexivos levem em consideração, fatores pessoais, organizacionais, éticos e políticos em suas deliberações, no entanto, diferem de pesquisador para pesquisador e de um programa de formação para outro (MIZUKAMI, 2003, p. 51).

Conforme explicita Rodgers (2002) os significados dos termos reflexão e pensamento reflexivo foram sendo amplamente discutidos após repercussão e pertinência do trabalho de Dewey (1933), porém ficaram dispersos em sua essência. Por essa razão, Rodgers (2002) buscou esclarecer, com base nos estudos de Dewey (1933), os critérios necessários para

empreender a reflexão.

Reflexão pode ser compreendida como um processo de criação de sentido que estabelece conexões entre experiências, de modo que, o indivíduo tenha uma compreensão profunda das interrelações entre uma experiência e outra, possibilitando a continuidade da aprendizagem e o desenvolvimento contínuo. O processo reflexivo tem por pressuposto a inquirição da pesquisa científica, portanto deve ser rigoroso, sistemático e disciplinado. Outrossim, sugere-se que a reflexão ocorra no processo de interação com outros indivíduos, o que demanda atitudes que valorizem o crescimento intelectual individual e coletivo (RODGERS, 2002).

Inspirado nos pressupostos teóricos de Dewey (1933), Schön (2000) sugere um processo reflexivo fundamentado na prática. Isto porque há situações imprevisíveis do cotidiano de uma sala de aula que demandam a articulação de conhecimentos tácitos. Esta visão distancia-se de um ensino técnico cuja prática é mero espaço de implementação de teorias científicas. Nesse sentido, um professor reflexivo tem conhecimentos científicos, porém entende que as situações da prática são singulares e necessitam de um processo reflexivo crítico para tomada de decisões assertivas frente às demandas surgidas na espontaneidade da sala de aula.

A prática profissional pode ser compreendida como um fenômeno que acontece em determinado tempo e contexto, e se caracteriza por situações de singularidade, complexidade, incerteza e conflito de valores, distanciando-se da epistemologia da racionalidade técnica, para a qual a prática é a aplicação da teoria (MARCOLINO *et al.* 2017, p. 412)

Na teoria proposta por Schön (2000) o processo reflexivo poderá ocorrer em três momentos distintos. O processo em que a reflexão ocorre simultaneamente à prática é denominado reflexão na ação. Dessa maneira, professores podem refletir sobre sua atuação enquanto ensinam e, assim, dar direcionamentos para as práticas pedagógicas que escolheu de forma intencional e orientada pelo conhecimento na ação. Este último é definido por Schön (2000) como um conhecimento tácito e espontâneo relacionado à expertise do docente em relação à sua prática.

A reflexão sobre a ação sugere um processo mental de lembrar a ação empreendida durante a atuação profissional num movimento de investigação de teorias e outras perspectivas que possam auxiliar na melhor compreensão das experiências vivenciadas e práticas adotadas, incluindo a reflexão na ação.

A reflexão sobre a reflexão na ação, por sua vez, trata-se de processo que ocorre *posteriori* à prática e pode ajudar o professor a perceber como sua atuação e processos decisórios se desenvolveram diante das situações imprevistas; se os objetivos propostos

previamente foram alcançados e, assim, construir conhecimentos que poderão lhe auxiliar em práticas futuras.

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).

Hatton e Smith (1995) assessoram esta discussão explicando que o pensamento reflexivo está atrelado a problemas práticos que podem ser permeados por dúvidas e perplexidades, bem como pela busca das possíveis soluções. Reflexão é, portanto, definida como um processo mental e deliberativo de ideias sequenciais e conexas que se relacionam com as crenças e conhecimentos inerentes ao indivíduo (HATTON; SMITH, 1995).

Para mover a discussão para o domínio do ensino por um momento, podemos dizer que um professor reflexivo não busca apenas soluções, nem faz as coisas da mesma maneira todos os dias sem uma consciência tanto da fonte quanto do impacto de suas ações. Em vez disso, a partir de sua prática e do aprendizado dos alunos, o professor busca significado e cria a partir dessa teoria para viver, uma história que fornece estrutura para o crescimento dos alunos e do professor. Quando o professor busca soluções, ele também busca conexões e relações entre as soluções para que uma teoria possa se desenvolver. Essa teoria orienta a prática - que inclui, mas não se limita à solução de problemas! Até encontrar uma situação em que a teoria não mais serve, momento em que, por meio de mais reflexão, ela é revisada, refinada ou descartada, e uma nova teoria nasce (RODGERS, 2002, p. 849) (Tradução nossa).

Como explicitado anteriormente, um dos critérios para um processo reflexivo efetivo é que ocorra em comunidade, isto é, importa que o pensamento reflexivo do professor seja compartilhado e compreendido por outras pessoas para que possam indicar as potencialidades e fragilidades da reflexão. Além disso, o compartilhamento de ideias pode ampliar as reflexões sobre as experiências. Nesse aspecto, as interações e a comunicação exercem papel fundamental para transformar um conhecimento individual em coletivo (RODGERS, 2002).

Um professor reflexivo precisa dispor de determinadas atitudes- sinceridade, mente aberta, responsabilidade, prontidão- que podem favorecer os processos reflexivos porque compreende-se que há uma dimensão emocional inerente e indissociável do ser humano que cumpre papel essencial ao empreender a reflexão (RODGERS, 2002).

Concernentes às atitudes (RODGERS, 2002): sinceridade indica um entusiasmo genuíno, curiosidade acerca do ensino e engajamento para continuar aprendendo e pesquisando a própria prática; embora essa atitude seja fundamental pode ser fortemente influenciada pelas

condições objetivas de trabalho do professor, tais como: excesso de trabalho, pouco tempo, currículo, contexto escolar. Franqueza indica confiança no próprio trabalho (sem a intenção de ser pretensioso) e ausência de preocupação com o julgamento alheio, um professor que dispõe de franqueza/objetividade não teme avaliar sua atuação, perceber as possíveis fragilidades de seu ensino e usar esse conhecimento a favor de sua própria aprendizagem e da dos discentes. *Mente aberta* indica a disposição para conhecer e compreender pontos de vista diferentes e novas perspectivas com criticidade e respaldo científico. *Responsabilidade* consiste em considerar que cada passo e atitude tomados levam a consequências e cabe ao professor analisá-las e perceber o impacto de cada uma na aprendizagem dos discentes. Por fim, a *prontidão* é essencial para que o professor se mantenha engajado na difícil, mas necessária, tarefa da reflexão.

3.2 Base de Conhecimento para o Ensino e Processo de Raciocínio Pedagógico

As ideias propostas por Shulman (1987) sobre base de conhecimentos para o ensino e o modelo de raciocínio pedagógico são importantes assuntos a serem abordados quando nos referimos aos processos de aprendizagem da docência e à reflexão. Nas palavras de Mizukami (2004) estes conceitos mostram os diferentes tipos de conhecimento para a docência e como são construídos. Ancorados na abordagem cognitivista, envolvem os processos de tomada de decisões pelos professores e seu processamento de informações (MIZUKAMI, 2004).

A base de conhecimento para o ensino vai sendo gradualmente construída a partir de quatro fontes básicas: os conteúdos das áreas específicas do conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente aos processos de escolarização de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano bem como sobre fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação, e, por fim da sabedoria prática, a fonte menos codificada de todas (MIZUKAMI, 2004, p.40).

A base de conhecimento para o ensino é compreendida “como o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessários para a atuação efetiva em situações específicas de ensino-aprendizagem” (MIZUKAMI, 2003, p. 67). Essa base de conhecimentos é integrada por um conjunto de conhecimentos específicos que são acionados pelos professores em situações práticas. Subdivididos em três tipos, são eles: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Os tais são imprescindíveis para o ato de ensinar.

O conhecimento do conteúdo específico se refere aos conhecimentos das disciplinas, por exemplo: português, matemática, ciências *etc.* O conhecimento do componente curricular

que o professor ensina é imprescindível para que ele possa lecionar. Ele engloba compressões de fatos, processos, conceitos, procedimentos dos conhecimentos construídos e relativos à essa área específica do saber (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2003, 2004; MIGLIORANÇA; TANCREDI, 2012). Todavia, embora esse conhecimento seja essencial para o ensino, o mero domínio do conteúdo específico não é suficiente para que seja ensinado e aprendido com sucesso (MIZUKAMI, 2004). O conhecimento do conteúdo e de como ensiná-lo é primordial.

Assim, o conhecimento pedagógico geral é mais abrangente e vai além de apenas dominar o conteúdo, pois demanda que o professor conheça teorias e princípios inerentes aos processos de aprender a ensinar; conhecer os alunos, os contextos escolares, curriculares, estratégias educacionais e outras disciplinas (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2004, 2010; MIGLIORANÇA; TANCREDI, 2012).

Outro tipo de conhecimento que compõe a base é o pedagógico do conteúdo. Esse é influenciado tanto pelo conhecimento do conteúdo específico quanto pelo conhecimento pedagógico geral. O conhecimento pedagógico do conteúdo é construído na medida em que o professor transforma o conhecimento específico conforme seus objetivos de ensino. Ele sempre pode ser melhorado e reconstruído. O aprimoramento desse tipo de conhecimento ocorre a partir do momento que professor se torna reflexivo e analisa sua própria prática, voltando seu ensino para a realidade e necessidade do aluno (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2004; MIGLIORANÇA; TANCREDI, 2012). A figura abaixo demonstra como esses conhecimentos se articulam entre si.

Figura 1: Base de conhecimento para o ensino



Sob esta perspectiva, Marcelo (1992) embasado em Shulman (1986,1987) categoriza os conhecimentos necessários à docência, são eles: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico; conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos e da aprendizagem; conhecimento do conteúdo específico conhecimento pedagógico; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Apesar desta categorização ser para professores que ensinam componentes curriculares específicos, é possível fazer uma transposição para as demais áreas da docência, inclusive a tutoria, que se configura como uma forma de docência.

O processo de raciocínio pedagógico é complexo e mostra como os professores desenvolvem seu raciocínio quando articulam o conhecimento pedagógico do conteúdo. Tal modelo envolve processos denominados: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2004; MIGLIORANÇA; TANCREDI, 2012).

A primeira etapa do processo de raciocínio pedagógico é a compreensão do conteúdo a ser ensinado. Essa fase envolve, também, a compreensão das relações com outros conteúdos, disciplinas e a forma como se desenvolveram no decorrer da história.

A transformação diz respeito ao modo como o professor articula o conhecimento específico e pedagógico do conteúdo. Envolve outros três subprocessos: a interpretação, representação e a adaptação. Neles, o docente revisa o conteúdo a ser ensinado, seleciona e exemplifica por meio dos melhores exemplos, analogias, metáforas e, por fim, adapta para a realidade de seus alunos (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2003, 2004; MIGLIORANÇA; TANCREDI, 2012).

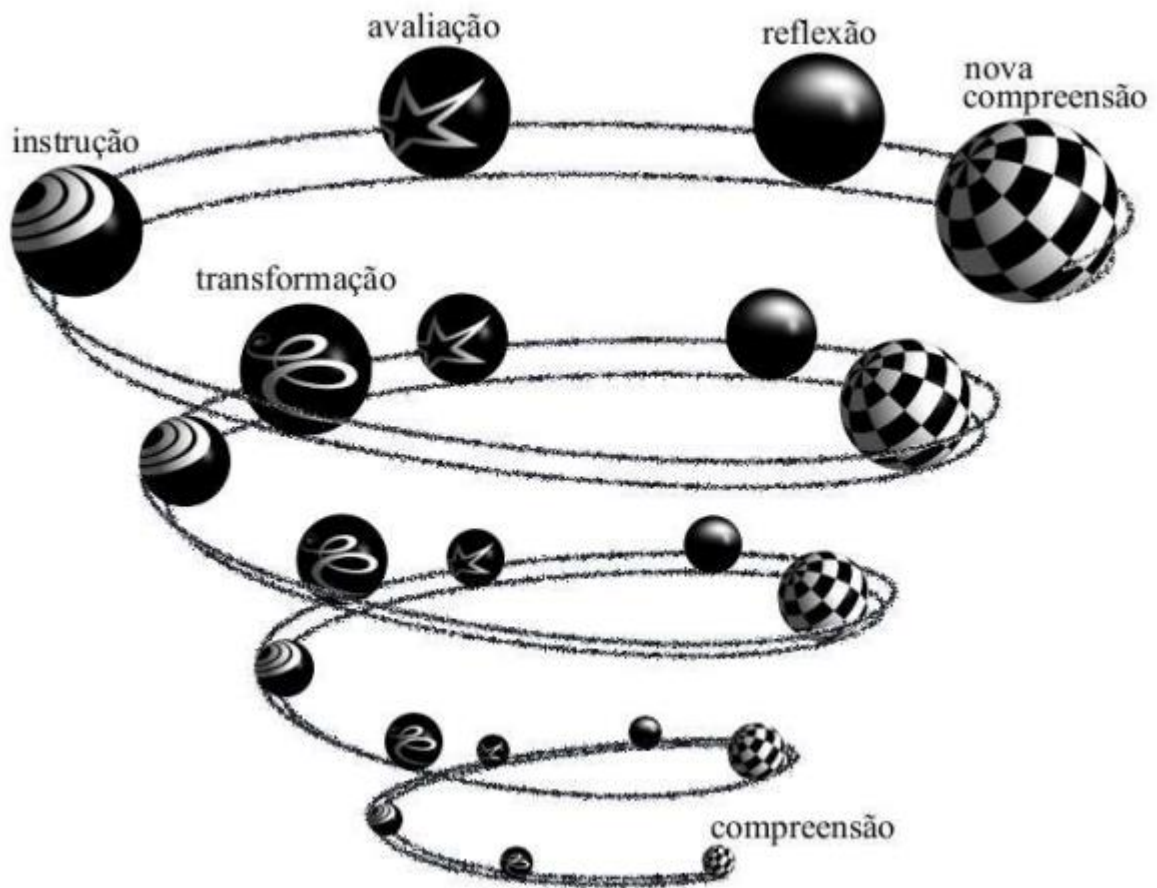
A próxima etapa é denominada instrução e consiste em colocar em prática o conhecimento a ser ensinado. Nesse processo, são levados em consideração a forma como o professor lida com os alunos, como administra a classe e como ensina e conduz as discussões.

Logo em seguida, o professor avalia o desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem de seus estudantes, por meio do esclarecimento de dúvidas e correções de possíveis equívocos.

Após a avaliação, o professor reflete sobre o ensino e avalia sua atuação por meio da reflexão. Esta etapa é de suma importância, pois nela o docente revê suas atitudes na prática educativa e passa a ter uma nova compreensão do conteúdo por meio da análise crítica da sua atuação (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2003, 2004; MIGLIORANÇA; TANCREDI, 2012). A figura dois, em forma de espiral, ilustra como o processo de raciocínio pedagógico deveria acontecer idealmente, de forma contínua e processual, implicando no desenvolvimento

profissional docente. Interessante observar que a nova compreensão é influenciada por todos os processos do raciocínio pedagógico. A figura dois ilustra um fluxograma explicativo com cada etapa do processo de raciocínio pedagógico.

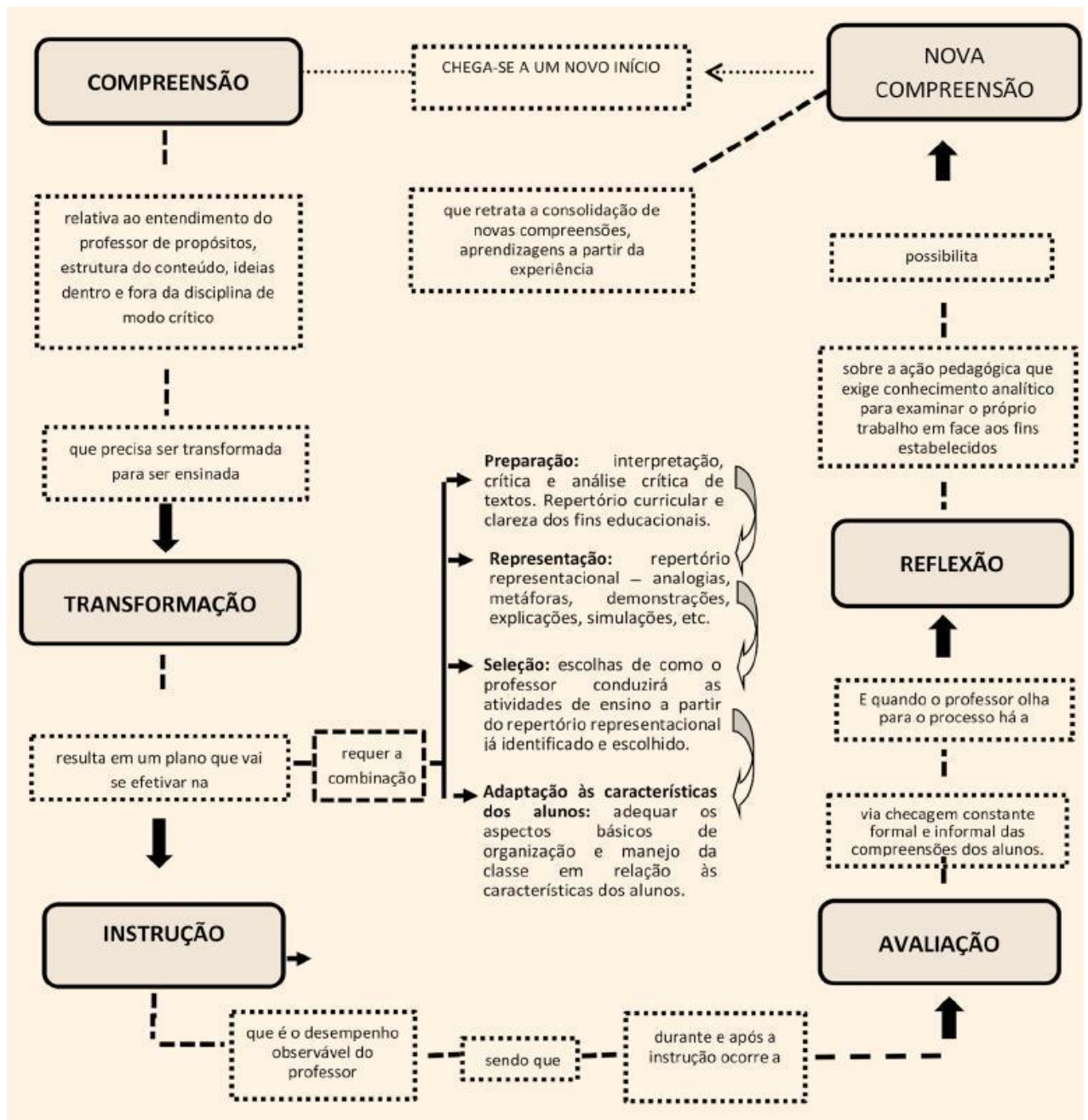
Figura 2: Modelo do Raciocínio pedagógico



Fonte: Migliorança (2010, p. 49) em uma adaptação de Wilson, Shulman e Richert (1987)

Embora o modelo de raciocínio pedagógico esteja proposto desta maneira, não existe uma linearidade ou prescrição para que ocorra assim. Até porque, as idiosincrasias da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente, bem como a diversidade de contextos não permitem essa rigidez de ideias (MIGLIORANÇA; TANCREDI, 2012). A exemplo de Schön (1992) a reflexão pode ocorrer em momentos diferentes, tanto antes, durante ou depois da ação, o que demonstra a flexibilidade dos processos reflexivos.

Figura 3: Modelo dos Processos de Ação e Raciocínio Pedagógicos



Fonte: Almeida *et. al* (2019, p. 137) com base em Shulman (1987)

Para Schön (1992), como mencionado, o profissional reflexivo é aquele capaz de desenvolver sua prática e aprender por meio dela, a partir do conhecimento na ação, da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação. O conhecimento na ação refere-se àquele manifestado na prática, isto é, quando o docente está com a “mão na massa” e mobiliza seus saberes. Simultaneamente ao primeiro, ocorre a reflexão na ação, que consiste no ato reflexivo durante a prática, articulando os pensamentos do professor de forma dinâmica espontânea e natural. Já

a reflexão sobre a ação, como o próprio nome sugere, ocorre após a prática e consiste no movimento de reelaborar mentalmente sua ação pedagógica dando-a uma nova estrutura e transformando-a em um novo conhecimento.

É importante destacar que, para falar de reflexão e de processos reflexivos é necessário, ter criticidade e compreender que nem sempre esses processos resultarão em uma nova compreensão ou novo conhecimento. De modo contrário, podem incidir em práticas rotineiras, levando o professor a repeti-las de forma acrítica, o que não resultará em um processo de aprendizagem (MIGLIORANÇA; TANCREDI, 2012).

3.3 Reflexões teóricas sobre professores formadores

Nas palavras de Mizukami (2006), formadores são todos profissionais engajados nos processos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão no exercício da profissão. Esses profissionais assumem grande responsabilidade ao se comprometerem com a formação de educadores para atuação na Educação Básica, uma vez que, os frutos de seu trabalho resultam, ou não, na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

O conceito de formador é polissêmico, pois assume diversas configurações, dependendo do contexto educacional em que está inserido. Vaillant (2003, p. 23) aponta cinco significados para formador:

Em primeiro lugar pode-se entender que o formador é sinônimo de docente e nesse caso a formação de formadores abarcaria todo o campo de conhecimento que se entende por Formação de Professores em seus diferentes níveis (...). Em segundo lugar, poderíamos entender o formador como o profissional que forma docentes de diferentes níveis de ensino; um caso especial (3º significado) dessa denominação seria constituído por aqueles profissionais que participam da formação inicial de docentes como tutores de práticas; uma quarta acepção para o termo formador: são os professores mentores que assessoram e orientam os professores iniciantes. O conceito de formador tem uma quinta acepção, dentro do âmbito escolar, o lançamento das reformas educativas trouxe consigo a disseminação de uma nova figura (...) os assessores de formação (...) que desempenham atividades voltadas para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação permanente do professorado.

Diante da exposição dos diversos significados de formador é possível assumir que, independentemente do contexto, sua atuação deverá fomentar o desenvolvimento de outros professores seja em formação inicial ou continuada. Outro ponto importante nessas concepções de formador, consiste na valorização da escola como espaço formativo e na assunção dos professores que atuam na gestão/coordenação e acompanhamento de alunos em formação inicial como formadores.

A literatura acerca da aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência aponta que processos de aprendizagem de formadores são os mesmos discutidos anteriormente para professores de uma maneira geral, entretanto, sua base de conhecimentos deve diferir dos demais professores (MIZUKAMI, 2006). Isto porque sua função requer dominar conhecimentos mais sólidos e amplos acerca de questões teórico-práticas da educação e investigação, uma vez que assumem um papel mais complexo.

Aprender a ser um docente formador demanda, usualmente, um processo de autoformação contínua. Tanto numa perspectiva pessoal quanto coletiva. Esta última envolve a troca com outros formadores em comunidades de aprendizagem diversificadas e com práticas reflexivas. É pertinente esclarecer o conceito de autoformação porquanto se configura uma concepção imprescindível tanto para professores em geral quanto para formadores.

A autoformação é uma formação na qual o indivíduo participa de forma independente, e na qual ele estabelece seus próprios objetivos, processos, instrumentos e resultados. Le Meur (1995) define a autoformação como um processo educacional não imposto, livremente decidido pelo indivíduo, que permite a apropriação do conhecimento a partir de um projeto pessoal. A autoformação surge como um processo pelo qual as pessoas, individualmente ou em grupo, assumem seu desenvolvimento, se dotam como sujeitos adultos que são, com seus próprios mecanismos e procedimentos de aprendizagem, principalmente, por meio da experiência. (MARCELO; VAILLANT, 2018, p. 22) (Tradução nossa).

Compreender a autoformação como compromisso profissional é fundamental para que o professor formador esteja em processo constante de aprendizagem com vistas a ser um profissional dotado com as prerrogativas necessárias à atuação como formador. As motivações que impulsionam a autoformação podem ser profissionais e pessoais. Portanto, a busca pelo próprio desenvolvimento e aprimoramento é uma característica da aprendizagem de adultos, que assumem o protagonismo de seu crescimento profissional.

Assumir a função de formador de professores implica mudanças em alguns aspectos da profissão, a saber: na base de conhecimentos e na identidade docente. Ademais, essa tarefa demanda novas aprendizagens, desenvolvimento de habilidades, bem como a construção de novos saberes e competências profissionais (RINALDI, 2009).

Mizukami (2006), traz importantes contribuições acerca da base de conhecimentos de professores formadores ao explicitar os saberes que podem compô-la. Tal base deve ser flexível e consistente. A autora vai além da proposta de Shulman (1987) e explicita uma base de conhecimentos específica para formadores, cuja função é permitir que os docentes ensinem, com qualidade, um público heterogêneo em contextos diversos. Os conhecimentos da prática

são importantes elementos constituintes dos saberes dos formadores, contudo, não são suficientes para o seu desenvolvimento, devendo ser articulados com outros. Sob essa perspectiva Mizukami (2006), com base em sua vasta experiência como formadora, explica quais são os elementos da base, a saber:

- **Conhecimento do conteúdo específico** que consiste no fundamento basilar para a articulação da base de conhecimento sobre os processos de ensinar a ensinar e dos processos reflexivos eficientes. É um saber complexo que envolve a compreensão das disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos, das condições de aprendizagem de docentes e estudantes, além das particularidades inerentes às diferentes modalidades e níveis de ensino;
- **Conhecimento dos contextos formativos escolares** tem relação com um saber mais específico sobre como se configuram e organizam os contextos das escolas, considerando aspectos como dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho docente, organização do trabalho escolar, estudantes *etc.*;
- **Conhecimento de processos de aprendizagem da docência de forma a promovê-los adequadamente em diferentes contextos** demanda identificar e conhecer crenças e concepções de professores no intuito desenvolver estratégias que confirmem ou alterem tais teorias pessoais;
- **Conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam.** Tal conhecimento é, da mesma forma que os outros, fundamental porque pode evitar distorções e simplificações de questões complexas do ensino e da prática profissional no que tange a aspectos das políticas públicas e das teorias inerentes a elas, no intuito de evitar compreensões simplistas e fragmentadas.
- **A especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo** envolve saber como propiciar processos de aprendizagem docente e como ensinar a aprender por meio da prática profissional, ao concebê-la como cerne dos processos formativos. Esse tipo de conhecimento é construído na prática, em articulação com os demais saberes que integram a base, e implica o protagonismo do formador na sua construção.

Fica claro que a base de conhecimentos de um professor, responsável pela formação e desenvolvimento de outros, é ainda mais complexa, pois envolve uma gama de conhecimentos abrangente e específica. Fato que torna a necessidade de programas de desenvolvimento próprios para formadores ainda mais evidente.

Mizukami (2006) explica, nesse mesmo estudo, que além da base de conhecimento para o ensino, existem outros elementos importantes a considerar ao pensar na formação de formadores, principalmente, para criação de políticas públicas direcionadas a esses profissionais. São elas: estratégias de desenvolvimento profissional, comunidades de aprendizagem e atitude investigativa.

As estratégias de desenvolvimento profissional são consideradas como fundamentais para os processos de aprendizagem do formador. Nesse aspecto, os casos de ensino constituem ferramentas com grande potencial formativo, uma vez que podem permitir conhecer as teorias implícitas dos docentes. Isto significa uma possibilidade de ação no sentido de reafirmar ou refutar tais teorias. Ademais, a estratégia de uso de casos possibilita o entendimento de como o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo é construído, além de promover reflexões para sua construção (MIZUKAMI, 2006).

Tanto a criação como a utilização de casos na formação docente, o chamado método de casos, tem um propósito formativo. Uma das principais características desse tipo de narrativa é seu potencial reflexivo, uma vez que, possui quatro atributos principais que conduzem à reflexividade: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão.

A intenção refere-se a existência de um plano formal ou tácito, de um itinerário, de um propósito. O acaso ocorre quando o plano é interrompido por algo inesperado. Em face da incerteza e da surpresa, o ator deve realizar julgamentos, já que não se dispõe de resposta simples à situação posta. A reflexão é empreendida no exame das consequências da ação tomada à luz do julgamento e da aprendizagem, produzindo base para um novo plano ou intenção, trata-se aqui, resumidamente, da transposição para casos de ensino do processo de raciocínio pedagógico [...] (MIZUKAMI, 2004, p.43).

O trabalho com casos permite aprender por meio da reflexão sobre a experiência. Isto porque consistem em narrações de vivências passadas, o que implica lembrar, repensar, reviver e reestruturar tais experiências para dar significado (MIZUKAMI, 2004). Sob esta perspectiva, é que se estabelecem as relações entre teoria e prática, uma vez que podem emergir teorias outrora latentes (SHULMAN, 1986; MIZUKAMI, 2004).

A importância das comunidades de aprendizagem na formação de formadores reside no fato de criar oportunidades, em lugares favoráveis, para o desenvolvimento profissional. Um pressuposto inerente à organização de comunidades de aprendizagem é conceber a escola e a universidade como ambientes promissores na construção de novos conhecimentos e na articulação entre saberes teóricos e práticos (MIZUKAMI, 2006).

Mizukami (2006) alerta para a diversidade de teóricos que discutem o assunto, o que resulta em nomenclaturas variadas, tais como: comunidade de aprendizes, comunidade de discurso, comunidade de aprendizagem, comunidade escolar, comunidade de professores, comunidade da prática. Apesar dessas distinções terminológicas, existe concordância em pelo menos cinco aspectos relacionados a como deve funcionar uma comunidade de aprendizagem, a saber: “interdependência, interação / participação, interesses partilhados, preocupação em relação às visões dos indivíduos e das minorias e relacionamentos significativos entre os participantes” (MIZUKAMI, 2006, p. 12).

As comunidades de aprendizagem têm como propósito tanto o desenvolvimento profissional docente dos professores que a integram quanto a aprendizagem de seus estudantes. Esses processos tomam forma mediante uma atitude contínua de reflexão e estudo acerca dos conteúdos de ensino (GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2000). Ao analisar as características de uma comunidade de aprendizagem nota-se que para a criação e desenvolvimento de tais medidas de desenvolvimento profissional docente, dentro do ambiente escolar e universitário, é necessário que o grupo compartilhe objetivos; tenha uma escuta sensível e olhar empático; sejam dedicados à prática reflexiva e se submetam a aprendizagens constantes. Vale ressaltar que todas essas características demandam tempo e recursos.

Ter uma atitude investigativa é primordial para a formação de um formador de professores. Nas palavras de Mizukami (2006) agir de forma inquiritiva consiste no eixo de desenvolvimento profissional desses profissionais, uma vez que pode promover ambientes suscetíveis a mudanças por meio de um processo de investigação contínuo e sistemático. Esses processos inquiritivos abrangem o aspecto educativo escolar e questões intrínsecas ao formador que envolve pôr em xeque suas próprias suposições e de seus pares, bem como, propiciar a construção de conhecimento públicos. Sob esta perspectiva,

A atitude investigativa do formador é aqui considerada como ferramenta formativa por excelência (COCHRAN-SMITH, 2003), envolvendo a consideração de suposições e valores, conhecimentos profissionais e práticas, contextos das escolas e de diferentes instituições de ensino superior, as próprias aprendizagens dos formadores e as dos professores / futuros professores. A atitude investigativa “é uma perspectiva intelectual, uma forma de questionar, dar sentido e relacionar o trabalho diário ao trabalho de outros e a contextos sociais, históricos, culturais e políticos mais amplos (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 21)” (MIZUKAMI, 2006, p. 14).

Do ponto de vista da formação e da prática, é fundamental para o formador agir com inquirição e reflexão para estar atento às suas ações pedagógicas e teorias, uma vez que assume a função de formar outros professores para o exercício da docência. Assim, poderá dar sentido

à sua atuação na busca da relação do seu trabalho com o de seus pares, sem deixar de lado as questões sociais, políticas e culturais que permeiam o ofício de professor. Dada a fundamentação teórica que embasou a pesquisa, na próxima seção há as análises e discussões dos dados.

4 APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PHM: ANÁLISES DOS MOMENTOS MARCANTES DAS TUTORAS/TT3

No processo de construção do conhecimento amadurecemos com os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros. Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodações. Ao contrário, deve gerar uma desinstalação, um choque real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos (GHEDIN, 2008, p.142).

Nessa seção consta a análise e discussão dos dados produzidos para a pesquisa, os quais são provenientes das narrativas escritas por tutoras/TT3, que participaram do PHM, por 24 meses entre 2017 e 2019. Ao percorrer as narrativas, é possível conhecer aspectos da vida, pessoal, formação, atuação no PHM e os momentos marcantes vivenciados pelas participantes. A análise das narrativas segue a seguinte ordem (aleatória) de participantes: Lúcia, Marina e Eliza. A categorias de análise são: Aspectos pessoais, trajetória formativa, profissional e vivências como tutora/TT3 no PHM; Momentos marcantes e aprendizagens sobre a docência da tutora/TT3; Momentos marcantes e aprendizagens sobre pesquisa científica da tutora/TT3. Segue a análise das narrativas. Assim como está descrito na epígrafe, neste capítulo é possível conhecer os processos de desenvolvimento profissional das tutoras/TT3 e seus processos de construção do conhecimento profissional, suas descobertas, alegrias e superação de desafios.

4.1 Tutora Lúcia: aspectos pessoais, trajetória formativa, profissional e vivências como tutora/TT3 no PHM.

Lúcia iniciou a narrativa comentando sobre sua infância e vida pessoal. Filha caçula com dois irmãos, gosta de aproveitar seu tempo livre ao ler livros, assistir a filmes, praticar yoga, estar com amigos e família e, principalmente, praticar dança do ventre.

É interessante destacar que, desde pequena, sua família e professores influenciaram a escolha para o magistério. Além de boas lembranças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto de colegas quanto de professores. Lúcia explicita que:

Desde criança me imaginava professora e a minha família reforçava esse meu desejo ao dizer que eu tinha “jeito” de pedagoga. No final do Ensino Fundamental percebi que queria ter uma profissão que de alguma forma poderia auxiliar/ajudar pessoas. Acreditei que por meio da educação conseguiria fazer isso! Esse foi um dos principais motivos que me levaram a fazer Pedagogia (Narrativa Escrita; Lúcia, 2020).

Nesse caso, a escolha profissional parece ser influenciada pelo apoio da família e lembranças agradáveis desde a tenra infância num entrelaçamento do pessoal com o profissional (NÓVOA, 2013). No que se refere à aprendizagem da docência, autores (MARCELO 2009;

VAILLANT 2012) concordam que as referências pessoais, também, influenciam no processo de aprender a ser professor.

No que tange à sua trajetória formativa, Lúcia é graduada em Pedagogia pela USP; especialista em “Ética, valores e cidadania na escola” pela USP/UNIVESP; e em “Psicopedagogia clínica e institucional” pela UNAERP. Além disso, tem mestrado em Educação Escolar pela Unesp de Araraquara, e, no primeiro semestre de 2019, ingressou no doutorado em Educação na linha de pesquisa FPOAE, na UFSCar. O percurso formativo de Lúcia demonstra seu comprometimento e engajamento com seu desenvolvimento profissional.

Concernente ao percurso profissional, Lúcia menciona que trabalhou como professora da EI em uma escola particular; atuou como coordenadora de uma ONG; e desenvolveu atividades como pedagoga com um grupo de pesquisa na área da Psicologia da USP no atendimento a crianças e adultos.

Em suas vivências profissionais algumas questões a intrigavam:

Qual o papel da educação em situações de vulnerabilidade social? A formação do professor termina ao concluir o curso de licenciatura? Todos os PIS passam pelas dificuldades que eu havia passado? Mesmo tendo concluído o curso de Pedagogia, eu estava “preparada” para ser professora? Como lidar com situações de preconceito em sala de aula? etc.” (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

Diante dessas indagações, Lúcia buscou nos cursos de especialização e na pesquisa científica os caminhos para refletir e pensar melhor sobre essas questões. As experiências profissionais mencionadas foram de curto prazo, mas suficientes para despertar em Lúcia inquietações que a impulsionaram a busca por mais conhecimentos. É interessante pontuar que seus questionamentos abordam assuntos pertinentes para o âmbito educacional, tanto no que se refere à Formação de Professores quanto à atuação docente na sala de aula.

Um das indagações de Lúcia, se refere ao papel da educação em situações de vulnerabilidade social, provavelmente, instigada por ter trabalhado como pedagoga com um grupo de pesquisa da área da Psicologia da USP, no atendimento de crianças e adultos que viviam em um assentamento de terra; e como coordenadora de uma ONG, situada em uma favela. Os questionamentos de Lúcia e sua experiência profissional remetem às ideias de Zeichner (2008) sobre as relações entre um professor reflexivo e a luta por justiça social. Nesse sentido, espera-se que professores reflexivos saibam tomar decisões com consciência das possíveis consequências políticas de suas escolhas em relação à vida dos discentes e ao bem-estar social.

Na condição em que se encontrava, de professora iniciante, tais indagações podem ser, igualmente, recorrentes para outros docentes em início de carreira. Nas palavras de Lima (2007) as agruras do início da docência podem ser determinantes para permanência ou desistência da profissão. Sentimentos como de solidão ocasionado, muitas vezes, pela falta de apoio dos pares, ou mesmo o choque de realidade, isto é, a discrepância entre o idealizado e o vivido na realidade, traduzem as dificuldades iniciais do professor. Possivelmente, as situações vividas por Lúcia, no início da docência aguçaram-na na busca de novos caminhos para a aprendizagem da profissão.

Lúcia explicitou que sua trajetória no PHM teve início em maio de 2017, por meio de um *e-mail* que recebeu. Ao ler sobre o programa, se identificou bastante, porque já havia estudado sobre PIS na sua dissertação de mestrado, em suas palavras:

O que mais me despertou a atenção foi descobrir que o PHM era um programa que auxiliava os professores em início de carreira. Na época, eu já sabia que havia um número extremamente restrito de iniciativas de indução à docência no Brasil bem como a necessidade do suporte às dificuldades e isolamento enfrentados na docência. Neste sentido, o PHM propunha exatamente aquilo que eu havia identificado na minha dissertação como um dos aspectos necessários para a aprendizagem docente e superação dos desafios da sala de aula: o amparo ao professor iniciante por meio da troca entre pares mais experientes (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

Quando Lúcia resolveu pleitear uma vaga como tutora/TT3 no PHM, já conhecia alguns pressupostos teóricos da iniciativa, pois sua pesquisa de mestrado abordou a temática dos PIS. Apesar dessa familiaridade com questões inerentes ao início da docência, destaca que temas como: mentoria, pesquisa-intervenção e ensino híbrido foram novidades. Lúcia ainda relata que ansiava por experiências na tutoria docente e esse desejo a instigou a concorrer por uma vaga no PHM.

Um ponto interessante em sua narrativa se refere ao fato de que antes de ingressar no PHM, Lúcia tinha uma visão superficial do trabalho de tutoria. Sua participação no programa foi crucial para que modificasse esse entendimento:

Hoje, após três anos de experiência, percebo claramente que quando iniciei as minhas atividades no PHM eu não tinha a real dimensão das responsabilidades e das tarefas que envolvem o cargo de tutor. Eu não sei dizer bem qual era a imagem que eu tinha construído sobre o que é “ser tutora” – talvez eu imaginava um profissional que apenas verificava o envio das atividades dos estudantes e dava algum tipo de retorno a eles. Vejo que a minha visão era “superficial”, justamente por não ter conhecimento na área. Eu nunca tinha estudado sobre educação a distância ou sobre o uso das tecnologias na Formação de Professores, eu não sabia o que era um “*feedback*” e nunca havia editado o Moodle (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

Lúcia menciona três anos de experiência porque, embora, não atuasse mais como bolsista TT3 e tutora, continuou colaborando com o grupo de pesquisa, inclusive auxiliando os novos tutores. Lúcia faz uma importante reflexão sobre sua mudança de concepção acerca do trabalho de tutoria, ao perceber que é um trabalho bem mais complexo do que pensava ser. Seu estranhamento inicial ocorreu porque sua atuação envolvia manuseio da *internet* e de ferramentas tecnológicas para mediar as interações com as díades mentoras-PI. Outro desafio que superou foi a elaboração de *feedbacks* e a edição do AVA Moodle.

Destaca-se que o PHM é desenvolvido sob uma perspectiva híbrida, ao unir elementos do ensino presencial e virtual. Assim, o trabalho de tutoria no PHM, demandou de Lúcia conhecimentos bem específicos do ensino virtual mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. Vale ressaltar também que, como Lúcia atuava junto às professoras experientes, ter essa base de conhecimentos era importante para que pudesse ajudá-las em suas demandas.

A compreensão de que a docência é uma profissão com um amálgama de conhecimentos subjacentes ao seu exercício, é importante para que seja considerada, em sua complexidade, como uma função que demanda processos formativos contínuos, no intuito de suprir as demandas que cada categoria do conhecimento. É possível inferir que Lúcia foi construindo os conhecimentos acerca da tutoria a partir de suas vivências no programa, e assim, pôde mudar sua perspectiva em relação a essa função tão importante na docência.

Lúcia destaca, na narrativa, que suas experiências com EaD antecedentes ao PHM, mais especificamente, com o trabalho de tutoria não foram boas. Menciona que um de seus cursos de especialização (Ética, valores e cidadania na escola) foi feito na modalidade semipresencial. Deste modo, as atividades que competiam à modalidade a distância não eram bem articuladas, pois não havia *feedback* ou atividades no AVA destinadas às discussões dos assuntos pertinentes ao curso e à interação entre colegas, professores e tutores. O encontro com a tutora da turma ocorria quinzenalmente. Lúcia compreende que a convivência com essa tutora presencial serviu de modelo para uma ideia superficial de tutoria. Visão que, segundo ela, mudou quando começou a exercer seu cargo de tutora/TT3 no PHM.

A tutora/TT3 enfatiza, em sua narrativa, que para desempenhar suas funções corretamente teve que aprender diversas atividades como: manusear e editar o Moodle, elaborar *feedbacks* formativos, saber conversar com professoras experientes para auxiliá-las na mentoria, ter escuta sensível para conhecer cada participante, saber como cobrar a entrega de atividades das mentoras, como sugerir ideias, como orientar sobre o trabalho, perceber as necessidades de cada mentora para traçar as melhores estratégias para seu auxílio.

Todas as habilidades e conhecimentos indicados por Lúcia, apontam para aprendizagens interessantes relacionadas, principalmente, aos processos de formação de mentoras, acompanhamento da mentoria e uso das tecnologias.

Em relação aos processos de formação das professoras experientes para atuar como mentoras, Lúcia destaca a elaboração de *feedbacks* e a habilidade de perceber as demandas formativas das mentoras para melhor auxiliá-las. Uma vez que o PHM é um programa que visa o desenvolvimento profissional docente de PIS e experientes, estes estão em constantes processos formativos. Nesse sentido, as interações entre mentoras e tutoras também se configuram como ações que podem contribuir para o desenvolvimento profissional de ambas.

Timperly (2015) explica que conversas profissionais podem ser compreendidas como interações, entre docentes e demais agentes educacionais, que visam a formação e o desenvolvimento profissional. Tais conversas profissionais são efetivas quando, de forma intencional, buscam o aprimoramento das práticas.

Lúcia ressalta duas experiências prévias ao exercício da tutoria que contribuíram para sua atuação no PHM. A primeira delas foi trabalhar como professora da Educação Infantil. Menciona que essa experiência a auxiliou numa melhor compreensão das demandas trazidas pelas professoras iniciantes, bem com, nas problematizações feitas pelas mentoras. Uma outra experiência mencionada foi quando atuou por alguns meses como bolsista da disciplina Didática na UNESP-Araraquara, durante o Mestrado. Nas palavras de Lúcia foi um período de grandes experiências profissionais, pois ficou responsável por ministrar a disciplina de Educação Infantil no curso de Pedagogia e por supervisionar o estágio obrigatório. No seguinte trecho de sua narrativa, a tutora relata que uma prática bem-sucedida adotada nessa experiência foi levada para a sua atuação no PHM e obteve êxito:

Uma prática que realizava na supervisão do estágio era colocar diversos tipos de comentários, questionamentos, dúvidas, sugestões, nos cadernos de campo dos estagiários. Como foi uma intervenção que deu muito certo com os estudantes, levei um pouco disso para a tutoria. Quando as mentoras se sentiam inseguras em seus *feedbacks*, elas compartilhavam comigo o relato na íntegra da professora iniciante e o esboço do *feedback*. E eu colocava diversos comentários problematizando tanto a narrativa da PI como da mentora. Avalio que essa intervenção também teve resultados positivos com as mentoras, pois elas comentavam que havia ajudado e conseguiam dar o fechamento ao *feedback* (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020)

A partir de sua experiência prévia, Lúcia pôde compartilhar textos, livros, crônicas e artigos que havia utilizado na disciplina de Educação Infantil na UNESP, assim como, artigos que estudou para o desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado. Esse movimento de retomar

experiências anteriores para embasar a atuação remete ao processo de aprendizagem ao longo da vida. Pode-se considerar que a experiência anterior na área de formação docente forneceu amparo para a tomada de decisões no processo de acompanhamento da mentora. Desse modo, há indícios da construção de um conhecimento pedagógico relacionado à Formação de Professores (MIZUKAMI, 2006).

Lúcia destaca que duas tutoras que a antecederam tiveram um papel fundamental no seu desenvolvimento como tutora/TT3. Diante das inseguranças que vivenciava ao escrever os *feedbacks* às mentoras no início de sua atuação, destaca o apoio oferecido por: Luana (atuou como tutora na ReAD) e Daniela (Atuou como tutora no Programa de mentoria *online* (PMO)¹⁴) que a ajudaram com dicas na construção dos *feedbacks* e na mediação dos fóruns. Além desse suporte, Lúcia menciona que costumava ler os *feedbacks* elaborados por elas para ter um modelo de escrita.

Apesar de seus *feedbacks* serem bem avaliados por Luana e Daniela, a tutora/TT3 afirma que só teve suas inseguranças minimizadas quando as mentoras que acompanhava lhe disseram quão bons eram seus *feedbacks*.

Lúcia buscou boas referências e suporte para aprender sobre a função mais rapidamente. Nas palavras de Tancredi (2009), umas das formas de aprendizagem da docência é por meio de modelos de outros professores. Essas aprendizagens podem ser traduzidas posteriormente em modelos do que fazer ou não. Nessas circunstâncias, a reflexão tem papel crucial de dar ao professor racionalidade na hora de decidir o que, quando e como fazer, considerando as especificidades de seus contextos.

Lúcia faz uma importante reflexão acerca de uma de suas atividades como tutora. Em sua narrativa, relembrou uma entrevista feita com uma mentora que a acompanhava. Na entrevista, perguntaram para a mentora como avaliava a tutora e os *feedbacks*. A mentora respondeu que procurava se inspirar nos *feedbacks* recebidos para escrever os de suas PIS. Nesse caso, fez a junção do estilo de escrita de Lúcia e de Patrícia (uma das tutoras que participou do PHM). A resposta da mentora impulsionou Lúcia a refletir sobre sua atuação:

Essa situação me fez questionar se algum dia eu já havia perguntado se ela se identificava com os meus *feedbacks*, se eram claros, formativos, etc. Sinceramente, não me recordo. Lembro de fazer isso de uma maneira mais

¹⁴ Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar. Este Programa tinha como objetivo conhecer e implementar processos de desenvolvimento profissional de professores por meio da interação online entre professoras iniciantes - com até 5 anos de carreira - que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e professoras experientes, consideradas bem-sucedidas (as mentoras). O PMO teve financiamento FAPESP entre 2005 e 2007 e CNPQ de 2004 a 2006 (MIGLIORANÇA, 2010, p. 11-68)

geral: “Você entendeu as sugestões que eu escrevi?” ou “Espero que tenha ajudado” ou “Consegui tirar a sua dúvida?”. Hoje, eu agiria de outra forma. Perguntaria logo no começo da minha relação com as mentoras sobre os meus *feedbacks* para saber o que eu poderia mudar, adequar, melhorar (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

A reflexão realizada por Lúcia mostra uma aprendizagem significativa de sua atuação como tutora: o *feedback* foi um ponto importantíssimo do seu trabalho. Por meio dele, as mentoras podiam ter direcionamentos acerca da mentoria, tirar dúvidas etc. Este processo de reflexão sobre a ação é também identificado por Schön (1992) como um dos movimentos da prática reflexiva.

Lúcia demonstrou, ainda, o aspecto da continuidade da aprendizagem (RODGERS, 2002), um elemento essencial da reflexão, em que o indivíduo atribui sentido a novas experiências com base em experiências anteriores e conhecimento prévio construído ao longo da vida. Isso significa que a aprendizagem continua na medida em que o indivíduo usa experiências antigas como lentes de interpretação e maneiras de agir frente a outras. Esse movimento reflexivo fica evidente quando projeta uma atitude diferente, em relação à postura anterior de não questionar a mentora de forma mais clara e direta para saber se os *feedbacks* que ela escrevia estavam sendo formativos.

Do ponto de vista formativo, o *feedback* é uma importante fonte de aprendizagem que pode possibilitar o direcionamento das práticas. Nas palavras de Abreu-e-Lima e Alves (2011, p.192) *feedbacks* são compreendidos como “comentários em forma de opinião sobre as reações de algo, com o objetivo de prover informações úteis para futuras decisões e melhorias”. Nesta perspectiva pode ser uma importante ferramenta formativa quando for escrito com o objetivo colaborar com os processos de aprendizagem das mentoras já que pode abrir caminhos para reflexões, mudanças de práticas e influenciar tomadas de decisões.

A tutora/TT3 ainda considera que o *feedback* demonstra a identidade de quem está escrevendo, inclusive a de formadora. Sob esta perspectiva, ressalta que deve proporcionar um *feedback* formativo que atenda às necessidades e demandas da mentora. Essa afirmação de Lúcia aponta indícios de um conhecimento específico sobre processos de aprender a ensinar, elemento importante da base de conhecimentos do formador, como indica Mizukami (2006).

Acho que o *feedback* expressa a sua identidade. A maneira como eu escrevo, me representa enquanto Lúcia, pedagoga, doutoranda, formadora/tutora. Ao mesmo tempo, também devo organizar essa escrita de forma que melhor se adeque às necessidades daqueles que eu estou em interação formativa. Não é porque a maneira como eu elaborava o meu *feedback* era ótimo para a Giulia e a Clara que poderia ser igualmente significativo para a Nara. Essa é uma questão que a Nara me fez pensar. É uma problemática que levanto. Será que

os meus feedbacks poderiam ter sido mais formativos para ela? Depois dessa entrevista, tentei mudar um pouco como eu escrevi para a Nara, buscando adequar às suas necessidades.

Nesse relato, Lúcia refletiu sobre a adaptação de suas práticas de *feedback* para as diferentes mentoras que acompanhava. Nesse caso, é possível inferir que escrever *feedbacks* para as mentoras era uma atividade complexa, pois demandava uma maneira específica de escrita para a compreensão de cada mensagem por parte da mentora.

Lúcia cita que a tutora Daniela também contribuiu para a sua formação como um modelo de prática concernente ao modo de interação com as mentoras. Outrossim, com contatos frequentes na procura do estreitamento dos laços para uma maior aproximação e para o acompanhamento das atividades de mentoria. A tutora menciona que, a princípio, as mensagens eram trocadas via *Moodle* e *e-mail*, contudo, começaram a usar o *WhatsApp*, o que em sua avaliação foi positivo, porque aumentou a praticidade e agilidade das interações. Quando as mentoras estavam com uma demanda mais urgente, esse aplicativo se tornou uma ferramenta útil para a comunicação, troca de materiais e até vídeos.

Vale destacar um episódio que aconteceu com uma das mentoras que acompanhava, o qual propiciou, mais uma vez, a reflexão sobre sua prática:

Lembro uma vez que eu mandei uma mensagem para a uma mentora avisando que ficaria uns dias sem conseguir responder o *WhatsApp*, pois estava organizando um congresso e, logo depois, seria o casamento do meu irmão. Ela me retornou falando que eu a ajudava muito e brincou dizendo que eu não poderia tirar folga, teria que ser igual ao plantão de médico. Isso mostrou a confiança que ela tinha no meu trabalho, mas ao mesmo tempo, me fez pensar: Será que estou oferecendo algum tipo de encaminhamento que pode não estar favorecendo a autonomia dela em relação a algum aspecto? Isso aconteceu em 2018 (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

A narrativa de Lúcia faz alusão a uma discussão que é constante no PHM entre as mentoras: a analogia sobre as práticas de mentoria e as práticas de “dar o peixe” - oferecer informações mais direcionadas - ou “ensinar a pescar” - oferecer tarefas que evidenciem os processos reflexivos e a construção da autonomia (MASSETTO, 2018). O trecho da narrativa parece indicar que Lúcia supostamente refletiu sobre essa questão, ao pensar sobre suas próprias ações como formadora.

Assim, as indagações de Lúcia parecem revelar uma aprendizagem relevante sobre seu trabalho como tutora: construir práticas que favoreçam a reflexividade e o desenvolvimento profissional, em vez de oferecer sempre respostas prontas. Vale destacar que a decisão entre uma prática e outra depende da análise do contexto e da situação, pois podem haver situações

em que “dar o peixe” possa ser necessário e mais assertivo do que “ensinar a pescar”. Tomar essa decisão pode ter relação com as ideias de Schön (1983; 2000) sobre reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

É possível perceber também que Lúcia se mostra inquiritiva, pois problematiza sua prática nesse trecho de sua narrativa. Quando questiona o potencial formativo de suas práticas e a maneira como auxilia a mentora, dá pistas sobre o conhecimento pedagógico de como ensinar a ensinar (MIZUKAMI, 2006). Revela ainda que um dos possíveis propósitos de suas práticas era o desenvolvimento de autonomia na mentora que acompanhava, que possivelmente era uma mentora iniciante.

A tutora/TT3 afirma que os encontros presenciais foram imprescindíveis para que criasse um vínculo maior com as mentoras. Além disso, o fato de ter que conduzir algumas das reuniões presenciais, do grupo de pesquisa, com as mentoras possibilitou que aprendesse na prática como agir diante de tais encontros e a escrever as memórias do grupo.

Lúcia afirma que participar do PHM lhe tirou da zona de conforto e permitiu se desafiar no papel de formadora. Atuar como tutora/TT3 no programa, lhe fez identificar necessidades formativas, e, conseqüentemente, proporcionou a busca por novos conhecimentos e a descoberta de materiais riquíssimos para lhe auxiliarem nesse processo, tais como: artigos, relatos, casos de ensino, vídeos e livros. Em suas palavras:

Conforme as mentoras traziam determinados assuntos nos encontros presenciais e nas atividades formativas, notava que havia alguns temas que eu não tinha e/ou tinha pouco conhecimento, como questões relacionadas à educação especial, autismo, BNCC, alfabetização. Perceber as suas necessidades formativas a partir de situações de sala de aula relatadas por professores experientes e iniciantes é muito bom! Isso me tira de uma “zona de conforto” e faz com que eu pense: “Se eu fosse professora, como abordaria esses temas com meus alunos, com os pais?”; “Sendo formadora, como me posiciono em relação a isso?”. Nessas situações eu buscava auxílio da equipe de pesquisa que sempre estava disponível para discutir, trazer novos conhecimentos, indicar leituras. Tais questões também me impulsionaram a estudar (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

Lúcia compreende que seu papel de formadora é fundamental e exige um preparo maior, bem como, uma reflexividade mais apurada. A tutora/TT3 destaca que sempre teve o apoio da equipe de pesquisa (Professoras da UFSCar que coordenam o programa e demais integrantes do grupo) quando precisava esclarecer dúvidas e dar direcionamentos para o trabalho no PHM.

Nas próximas seções serão discutidos e analisados os momentos marcantes vivenciados por Lúcia, no PHM. A participante da investigação citou cinco situações significativas da trajetória como tutora.

4. 1. 1 Momentos marcantes e aprendizagens sobre a docência da tutora/TT3 Lúcia.

4.1. 1. 1 Aprender a ser tutora

Lúcia menciona que a própria atuação como tutora foi marcante, pois o novo papel demandava conhecimentos que ainda não possuía. Desse modo, as inseguranças em executar as novas funções foram desafiadoras.

Nunca havia desempenhado o papel de tutora anteriormente, por tal motivo, editar o Moodle, mediar um fórum de discussão, orientar as mentoras do programa, elaborar e oferecer *feedback*, geraram algumas inseguranças iniciais e demandavam um tempo maior para desempenhar tais funções. Neste sentido, reconheço que o início das minhas atividades no PHM foi bastante desafiador (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

A função de tutora trouxe novos desafios para Lúcia e exigiu muita energia e dedicação para que pudesse aprender a lidar com as demandas do programa. Interessante destacar que as principais ações mencionadas indicam algumas atividades que o tutor/TT3 precisava realizar: “editar o Moodle, mediar um fórum de discussão, orientar as mentoras do programa, elaborar e oferecer *feedback*”. Nesse aspecto, compreende-se que o exercício da tutoria demanda conhecimentos específicos. Não é uma atividade intuitiva ou fundamentada apenas em saberes práticos.

Devido ao fato do PHM adotar uma perspectiva híbrida - junção de atividades presenciais e virtuais- Lúcia tinha o desafio de aprender a utilizar diversas ferramentas para promover e motivar a aprendizagem das mentoras, mantendo uma comunicação síncrona ou assíncrona no AVA, mas que poderia se estender a outros tipos de Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, como o *WhatsApp* ou *Skype*, por exemplo (SILVA; BARBALHO, 2016, p. 5)”.

Os recursos disponíveis no AVA podem ampliar as possibilidades do ensino presencial e de materiais impressos. Isto porque pode propiciar suporte magnético, flexível, dinâmico e transformável (FAGUNDES, 2006) como: fóruns, listas de discussão, biblioteca, *chats*, diários, vídeos, assim como as demais ferramentas da *web* para colaboração e acesso a informação como as redes sociais, sites de busca, *podcasts*, *blogs etc.* (SILVA; BARBALHO, 2016).

Lúcia evidencia mais uma vez o papel importante de Daniela no seu processo de aprendizagem, pois tinha auxílio nas atividades do PHM. Isto aponta o apoio de pessoas críticas nos processos de aprendizagem da tutoria (BOLÍVAR, 2002).

Lúcia relatou, ainda, que no início de sua atuação acompanhava cinco mentoras da EI, as quais, eram iniciantes no exercício da mentoria. Sua narrativa demonstra processos de reflexão sobre a prática (MIZUKAMI, 2003; REALI; REYES, 2009) e compromisso com os processos formativos das mentoras:

Lembro que a minha maior insegurança era na elaboração dos *feedbacks* dos diários das mentoras! Sempre me questionava se as questões que eu colocava nos meus *feedbacks* contribuía para o processo formativo das mentoras. Fui ganhando maior confiança à medida que elas escreviam que eu estava colaborando com o trabalho delas de alguma forma. Recordo-me bastante do diário da mentora Bella. Ela sempre respondia às questões que eu lhe propunha e fazia registros bastante ricos tanto em relação a sua atuação no PHM como sua experiência como professora. Ela comentava comigo que as minhas questões a faziam refletir (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

O fato de se questionar acerca da efetividade dos *feedbacks* escritos às mentoras indica um movimento de reflexão - sobre - a - ação (SCHÖN, 1983) que pode ser uma rica oportunidade de construção de conhecimentos. Além disso, a devolutiva da mentora em relação ao potencial reflexivo dos *feedbacks* elaborados por Lúcia são indicadores de uma atuação bem-sucedida.

A narrativa de Lúcia indica sua percepção acerca do que se espera da narrativa de uma mentora, isto é, que sejam ricos em relação à atuação no PHM e experiência como docente. Com esse dado, é possível inferir a construção de conhecimentos sobre formação docente, desvelando características de uma professora formadora.

Em sua narrativa, é possível inferir que a prática foi fonte abundante para que aprendesse de forma mais clara seus papéis como tutora/TT3 no programa. O suporte oferecido por ex-tutoras também foi crucial nos processos de aprendizagem ao oferecerem modelos de suas práticas e auxílio nas questões mais técnicas, como editar o AVA.

4.1. 1. 2 Auxiliando minha mentora

Outro momento marcante, envolve uma intervenção feita no processo de mentoria. Lúcia, ao auxiliar sua mentora na orientação de uma PI, pôde contribuir a partir de sua experiência prévia como professora da EI, dando uma sugestão de delimitação do espaço na hora das brincadeiras.

A mentora da EI Clara estava tentando dar suporte a uma PI que estava com dificuldades para delimitar o espaço na hora das brincadeiras com as crianças. A mentora sugeriu que a PI organizasse cantos de brincadeiras, porém a PI não obteve êxito. Lúcia percebeu a inquietação

da mentora para tentar ajudar a PI. Então, rememorou uma prática bem-sucedida de quando atuou na EI.

Lúcia lembrou que outras professoras que trabalhavam com ela delimitavam o espaço com tecidos. Afirma, ainda, que na época não refletia acerca dos motivos por trás de tal atitude, mas, ao ouvir a demanda da PI, compreendeu o porquê. Lúcia explicita que, atualmente, entende que por ser iniciante apenas imitava de forma acrítica outros profissionais. Lima *et al.* (2007) reiteram que uma das dificuldades dos professores iniciantes é a reprodução de práticas de outros professores sem pensar nas razões que motivam e fundamentam as *práxis*. A tutora demonstra ter aprendido a importância da reflexão nas práticas pedagógicas dos professores.

Ao trazer a problemática enfrentada pela PI, compreendi o motivo da utilização de tecidos para montar os cantos de brincadeira. Era muito evidente: as crianças precisavam de um espaço delimitado no chão! Uma coisa é espalhar brinquedos no chão (como a PI havia feito), outra é orientar as crianças para que brinquem dentro de um determinado espaço no chão. Compartilhei a minha experiência com a Clara e sugeri que a PI poderia delimitar o espaço da brincadeira no chão com algum tipo de material: edredom, tecido, fita, etc. Também enviei para a mentora alguns vídeos da UNIVESP que tratavam sobre a organização dos cantos de brincadeira na educação infantil. A Clara gostou da minha sugestão e colocou essa orientação no seu *feedback*. Passados poucos dias do envio do feedback, a Daniela mandou uma foto para a Clara: ela havia marcado um quadrado com fita crepe em um canto no chão da sala e todas as crianças estavam sentadas brincando com os bloquinhos dentro daquele espaço. A intervenção deu certo! Fiquei bem feliz com o resultado! (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

Ao trazer à memória experiências prévias de quando atuava na EI, Lúcia conseguiu dar auxílio para a mentora acompanhar a PI. É possível inferir que a tutora teve uma aprendizagem significativa proporcionada pela demanda da PI, pois conseguiu dar outro sentido a uma experiência anterior. Rodgers (2002) ao reportar Dewey (1933) explica a importância de estabelecer relações entre uma experiência e outra por meio de reflexões, como a empreendida por Lúcia, para a continuidade da aprendizagem. O processo de atribuição de sentido é o que permite ao indivíduo relacionar experiências e ideias a fim de construir novas aprendizagens.

O trecho também indica os processos em que Lúcia precisou ensinar a ensinar. O processo de retomar uma experiência anterior por necessidade no presente, transformá-la em um conteúdo pedagógico da EI - organização do espaço -, indicar materiais e fontes de informação explicitam sua atuação como formadora.

Apesar de gostar bastante dessa troca que eu tinha com as minhas mentoras – já que além de tudo demonstrava a confiança que elas tinham no meu trabalho –, eu me sentia um tanto insegura ao comentar, sugerir e orientar coisas relacionadas às práticas de ensino. Eu pensava: “Sendo eu uma professora iniciante, como posso auxiliar professoras experientes a ensinarem iniciantes

a ensinar?”. Por isso, essa situação que descrevi foi tão significativa para mim (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

A reflexão de Lúcia sobre sua atuação como tutora, que mesmo sendo professora iniciante auxiliava professoras experientes no auxílio a outros iniciantes, demonstra o caráter construtivo-colaborativo e a articulação de conhecimentos teóricos e práticos no programa. Um dos pressupostos teóricos do PHM é a valorização dos conhecimentos produzidos nas escolas e universidades, concebendo-os de forma não hierarquizada (ZEICHNER, 2010). Além disso, Lúcia tem um repertório de conhecimentos provenientes de sua formação na graduação, de suas práticas profissionais docentes, e do mestrado e doutorado (este último ainda em andamento até a data de publicação deste trabalho), os quais lhe tornam apta para atuar como tutora.

4. 1. 2 Momentos Marcantes e Aprendizagens sobre Pesquisa Científica da tutora/TT3 Lúcia.

4.1. 2. 1 Entrada no PHM.

Outro momento marcante, mencionado por Lúcia, diz respeito ao curso de formação para bolsista/TT3 intitulado: “Alternativas teórico-metodológicas em programas de pesquisa-intervenção na área de Formação de Professores”, que ocorreu no período de duas semanas, em julho de 2017. Tal formação fazia parte do processo de seleção para a vaga de tutor e foi organizado com atividades presenciais na UFSCar e virtuais no *Moodle*.

Lúcia afirma que apesar de ter conhecimentos teóricos no campo da Formação de Professores, a principal área do conhecimento do PHM, alguns tópicos foram novidades. Assuntos teóricos como o conceito de ensino híbrido/terceiro espaço, pesquisa intervenção de caráter construtivo-colaborativo, narrativas e a própria mentoria.

Um ponto importante destacado por Lúcia tem relação com o trato dos dados da pesquisa-intervenção. Isto porque sua atuação no programa, também, envolvia a utilização de procedimentos de coleta de dados, por exemplo: a elaboração das memórias de grupo e a construção de linhas do tempo das interações das mentoras com as PIS como forma de construção e sistematização dos dados da pesquisa. A leitura prévia dos textos indicados para o curso embasou as discussões presenciais e possibilitou o desenvolvimento de atividades práticas.

Considero esse curso de formação técnica como o primeiro momento mais significativo da minha trajetória como tutora no PHM, pois ali tive contato inicial com as bases teóricas que fundamentam a pesquisa. À medida que fui trabalhando no programa, orientando as mentoras, sistematizando e

analisando os dados, fazia cada vez mais sentido o porquê de cada conteúdo ter sido abordado na formação (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

Lúcia afirma que o curso preparatório foi um momento marcante porque passou a ter noção dos conhecimentos necessários para atuação no programa. E apesar das inseguranças iniciais, os conhecimentos construídos no curso foram fundamentais para as ações de tutoria e bolsista TT3. Em suas palavras a “formação me permitiu compreender a proposta e o objetivo da pesquisa “Desenvolvimento de profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria”, bem como, adquirir conhecimentos necessários que envolviam a minha função no PHM”.

Lúcia pode construir conhecimentos bem específicos para sua atuação no PHM. Apesar do curso ter sido ofertado em curto período de tempo, ofereceu o embasamento teórico primordial para o entendimento da pesquisa.

As aprendizagens profissionais construídas sobre o processo de pesquisa-intervenção foram essenciais para que Lúcia pudesse atuar como tutora e colaborar com a construção da pesquisa.

4.1. 2. 2 Elaborando o primeiro relatório

A construção do primeiro relatório geral da FAPESP foi um marco na vida de Lúcia. Isto porque a grande dimensão do trabalho e o pouco tempo para a escrita foram desafiadores. A empreitada de escrever o relatório fez com que Lúcia percebesse que o desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção possui especificidades.

Escrever esse relatório me fez perceber algumas coisas, como: a pesquisa necessita de organização de tempo e disciplina do pesquisador; o tempo é um grande aliado para a reflexão; trabalhar em equipe não é algo simples, porém saber produzir coletivamente e colaborativamente enriquece o trabalho científico; traçar o melhor caminho para sistematizar os dados é fundamental para o desenvolvimento de uma boa análise, ainda mais em um projeto de pesquisa que utiliza diferentes ferramentas de coleta desses dados (*WhatsApp*; Moodle; memórias; linhas do tempo; etc.) (Narrativa escrita, Lúcia, 2020).

A escrita do relatório da pesquisa-intervenção para a FAPESP é um processo detalhado e trabalhoso. Isto porque envolve uma certa tensão devido ao grande volume de dados oriundos da pesquisa. Todo este processo rendeu a Lúcia importantes aprendizagens sobre questões inerentes à pesquisa científica. Essas aprendizagens vão ao encontro dos objetivos da modalidade de bolsas TT3 que é proporcionar ao estudante o aprimoramento científico por meio da investigação.

4.1. 2. 3 Afastamento do PHM.

Lúcia menciona um marco concernente ao período de afastamento do PHM, que precisou fazer por questões de saúde. Em suas palavras esse evento foi marcante porque o tempo de ausência e, por consequência, a falta de contato com o andamento do programa fez com que ficasse desatualizada, por isso teve dificuldades em acompanhar quando retornou.

No início do ano de 2019, enfrentei um problema de saúde e, por isso, tive que me afastar de todas as atividades durante 40 dias. Neste período fiquei sem nenhum tipo de informação sobre o que estava acontecendo no PHM – como a equipe de pesquisa e mentoras estavam, os encaminhamentos do trabalho, possíveis problemas surgidos, etc. Durante este momento, as mentoras da educação infantil que eu acompanhava receberam o apoio de outra tutora (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

Quando Lúcia retornou, se sentiu perdida pela grande quantidade de informações que perdeu. Mesmo depois de um tempo considerável, atuando como tutora, tantas novas informações deixaram-na preocupada se conseguiria acompanhar novamente. Lúcia demonstra ter bastante consciência da razão pela qual tantas mudanças ocorreram ao escrever que:

Devido às características do PHM – não ter um “currículo fechado” e atividades pré-definidas, ser uma pesquisa-intervenção – tanto os encaminhamentos da pesquisa como a interação entre M-PI podem mudar de uma semana para a outra. Ademais, também não se pode esquecer que o trabalho docente em sala de aula é muito dinâmico e cheio de imprevistos. Neste sentido, muitas coisas novas também foram vivenciadas pelas professoras iniciantes dentro de suas escolas nesses 40 dias. Fato que interfere diretamente no trabalho de mentoria (Narrativa Escrita, Lúcia, 2020).

A dinâmica do PHM é bem diferenciada porque não tem um currículo pré-definido, mas cada mentora cria conteúdo e auxilia de maneira exclusiva e objetiva, conforme as demandas específicas trazidas por cada iniciante. Nesse relato, Lúcia demonstra sua percepção das incertezas e individualidades da sala de aula e como essa característica é determinante na mentoria. Tais palavras, demonstram indícios da construção de “conhecimento dos contextos formativos escolares e como funcionam as escolas (dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos etc.) (MIZUKAMI, 2006, p. 9).

O quadro abaixo contém a sistematização das aprendizagens construídas pelas tutoras/TT3 e os principais processos que proporcionaram tais aprendizagens.

Quadro 10: Aprendizagens e processos de Lúcia no PHM

Lúcia		Processos pelos quais aprendeu
Aprendizagens sobre a docência	Aprendizagens sobre a pesquisa científica	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrever <i>feedbacks</i> formativos para as mentoras. ➤ Refletir sobre a prática pedagógica como tutora/TT3. ➤ Desenvolver uma escuta sensível para as demandas formativas das mentoras e PIS. ➤ Conhecer as demandas formativas das mentoras ➤ Dar o peixe ou ensinar a pescar: como ensinar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer especificidades de uma pesquisa científica como: organização de tempo e disciplina. ➤ Compreender melhor processos investigativos na área de Formação de Professores, como uso das narrativas como instrumentos formativos e investigativos. ➤ Sistematização de dados provenientes de diferentes fontes de coleta, como: WhatsApp; Moodle; memórias; linhas do tempo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Curso para formação de tutor ➤ Práticas de tutoria ➤ Reflexão ➤ Apoio de amigos críticos: Ex tutoras mais experientes

Fonte: elaborado pela autora, 2020

Em síntese, a participação e colaboração de Lúcia como tutora/TT3 no PHM, permitiu a construção de aprendizagens riquíssimas sobre aspectos da mentoria, da aprendizagem da docência, da pesquisa científica em educação, sobre processos reflexivos, conhecimentos do formador. Os processos que oportunizaram tais aprendizagens foram os mais diversos tais como: curso de formação para bolsista/TT3, amigos críticos, a prática de mentoria e própria reflexão.

4. 2 Tutora Marina: aspectos pessoais, formação acadêmica e vivências no PHM.

A tutora/TT3 Marina é formada em Pedagogia pela UFSCar (2009-2013). Fez mestrado em Educação (2016-2018). Em 2020, ingressou no doutorado na mesma área pela mesma universidade. Em suas horas livres gosta de ouvir música, fazer caminhada, jogar jogos eletrônicos, assistir a filmes, seriados, programas de televisão, vídeos na internet e utilizar redes sociais.

Marina iniciou sua participação no PHM em 2017. A tutora/TT3 não teve experiências profissionais prévias na docência ou em qualquer outra área. O PHM foi a primeira atividade remunerada que exerceu, porém sem vínculo empregatício, por se tratar de uma bolsa. Marina

menciona que já havia atuado como tutora virtual na ReAD. Seu interesse em participar do PHM como tutora/TT3 surgiu pelo fato de querer vivenciar experiências profissionais, e apesar de saber que se tratava de uma bolsa, e não um emprego, encarou como uma oportunidade única para aprender coisas novas.

Marina relata que, pelo fato de ter sido tutora na ReAD, imaginou que a atuação no PHM seria mais fácil, porém quando iniciou as atividades mudou de opinião, pois as tarefas eram diferentes. Como o PHM e a ReAD têm propostas e dinâmicas diferentes, Marina teve que aprender um estilo de tutoria mais específico, que se adequasse à proposta do programa. Os desafios foram diversos, em suas palavras:

No PHM, é necessário sistematizar as interações que ocorrem entre mentoras e PIS, e essa sistematização dá origem a quadros de interação contendo linhas do tempo (ou seja, organizar as interações em ordem cronológica) [...]. Portanto, eu tive que aprender a elaborar *feedbacks* formativos, reflexivos e tive que aprender novas formas de sistematização de dados (Narrativa Escrita, Marina, 2020).

Como explicado, na mentoria, anteriormente, a mentora traça uma trajetória individualizada de acompanhamento das iniciantes. Na ReAD isso não ocorre, porque a proposta consiste no apoio por meio do diálogo entre experientes, iniciantes e licenciandos.

A tutora/TT3 menciona duas aprendizagens importantes com base em seu trabalho. A primeira, foi aprender a escrita de *feedbacks* mais reflexivos para as mentoras; a segunda, foi aprender a sistematizar os dados da pesquisa de maneira cronológica. Tais ações não são simples, pois as interações entre mentoras e PIS ocorriam em tarefas diversificadas do AVA e no *WhatsApp*, além disso, o grande volume de dados tornava mais dificultoso o trabalho.

Marina narra que durante seu período de participação no programa percebeu que tinha necessidades formativas. Uma delas foi aprender como elaborar *feedbacks* formativos e reflexivos. Naquele contexto, se questionava:

“Como eu posso dar um *feedback* formativo para pessoas que têm muito mais experiência profissional do que eu? De que maneira eu poderia formar e/ou ajudar essas pessoas? O que o meu *feedback* deve conter para que uma pessoa como eu, que não tem experiência profissional, possa auxiliar uma pessoa que tem muita experiência profissional? De que formas o meu *feedback* poderia contribuir para a formação dessas pessoas?” (Narrativa Escrita, Marina, 2020).

A escrita de *feedbacks* reflexivos tornou-se um grande desafio, porque Marina deveria escrever de uma forma que pudesse promover a reflexão. E o fato de ter que escrever para professoras experientes sem nunca ter dado aulas na Educação Básica intensificou o desafio.

Quando escrevia procurava ser reflexiva, mesmo não tendo experiência prática da sala de aula, fundamentava suas ações com base em conhecimentos teóricos construídos durante a graduação e o mestrado. Além disso, buscava conhecer mais sobre mentoria e Formação de Professores em textos e com o grupo de pesquisa.

O movimento de Marina embasar-se em conhecimento teórico prévio para construir os *feedbacks* direcionados às professoras experientes remete à ideia de continuidade da aprendizagem, em que novos conhecimentos são construídos na medida em que lhes são atribuídos significados com base em experiências e aprendizagens anteriores como, por exemplo: aquilo que foi lido e/ou ouvido sobre experiências de outras pessoas e ideias (RODGERS, 2002).

Ao escrever os *feedbacks*, Marina explicita que procurava analisar as tarefas realizadas pelas mentoras, as quais, incluem suas interações com as PIS e os registros nos diários de mentoria. Depois de analisar essas questões, tentava escrever *feedbacks*, propondo questionamentos que direcionassem a prática da mentora. Para Marina, com o passar do tempo e as vivências práticas, a escrita ficou mais fácil e rápida.

A questão do *feedback* surge, mais uma vez, como elemento fundamental da tutoria. Interessante destacar que a tutora seguia uma metodologia para a construção dos *feedbacks*, pois fazia a análise das interações e dos diários de mentoria e estabelecia o propósito de direcionar as práticas da mentora. Nessa mesma perspectiva, Perrier e Silveira (2015, p.78) reiteram que “a informação dada no *feedback* interage com o conhecimento prévio, promovendo a aprendizagem”. Por meio do *feedback*, os participantes têm direcionamentos e proposições sobre como agir, interagir, raciocinar e realizar algo em um espaço específico com vistas a atingir os objetivos propostos (PERRIER; SILVEIRA, 2015).

Marina avalia que sua performance na escrita teve crescente melhora ao passo em que foi colocando a escrita em prática: “meus *Feedbacks* – e, conseqüentemente, a qualidade deles – foram evoluindo e sendo aprimorados ao longo da minha atuação no PHM, na medida em que eu ganhava mais experiência e conhecimento” (NARRATIVA ESCRITA, Marina, 2020).

A postura inquiridora de Marina converge com as ideias de Mizukami (2006) sobre professor formador quando indica que é necessário a este profissional ter uma atitude investigativa compreendida como um processo de investigação da própria prática em que o indivíduo questiona suas suposições. Assim, “atitude investigativa “é uma perspectiva intelectual, uma forma de questionar, dar sentido e relacionar o trabalho diário ao trabalho de outros [...] (MIZUKAMI, 2006, p. 14)”.

Marina, também, relata que conduzir as reuniões do grupo foi uma aprendizagem construída no programa e tem entendimento de que era uma das responsáveis pelos processos formativos das mentoras e por ter que ensiná-las determinados conteúdos. Aponta também para a construção de conhecimentos e da identidade de formador, considerando que “[...] a identidade do professor é um processo culturalmente inscrito e, por isso, aberto e mutável, que inclui determinados sentidos, valores e imagens do que significa ser professor num dado contexto (FLORES, 2015, p.139)”.

Então, eu tive que aprender a conduzir as reuniões presenciais, sendo responsável por proporcionar ensinamentos para o grupo de mentores. [...] Eu praticamente aprendi a “dar aulas”, pois algumas reuniões presenciais com o grupo de mentores funcionam praticamente iguais a aulas.
[...] depois de todas as experiências que eu tive no PHM, já posso dizer que me considero uma professora formadora. Mas, como eu disse anteriormente, é uma identidade profissional que ainda está em construção, e acredito que ela sempre estará em construção contínua, assim como o desenvolvimento profissional é contínuo (Narrativa Escrita, Marina, 2020)

Marina acredita que depois de sua atuação no PHM, sua identidade de professora formadora está em construção e tem consciência de que sempre estará, assim como, seus processos de aprendizagem da docência. A postura de Marina em relação aos seus processos de aprendizagem e identitários corroboram com as ideias de Flores (2015, p.139) quando explica que identidade não é algo estável, que seja possível possuir, “mas algo que as pessoas usam para justificar, explicar e dar sentido a si mesmos em relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham”. Portanto, a tutora/TT3 percebe-se como formadora de um grupo de mentoras, que são professoras experientes, uma vez que, era responsável por seus processos de aprendizagem nas reuniões presenciais, bem como no AVA.

Sobre sua atuação, Marina salienta que as interações com as mentoras ocorriam, principalmente, pelo *Moodle* e *WhatsApp* com propósitos e formas diferentes. No AVA as interações eram por meio de *feedbacks* às tarefas/registros em diário. O *WhatsApp*, por sua vez, era utilizado para dar avisos, perguntar se precisavam de ajuda e dar sugestões sobre a mentoria.

Marina aponta que apesar do *Moodle* ser bem efetivo na promoção de aprendizagens para mentoras e PIS, apresenta limitações na hora de coletar, organizar e sistematizar dados. Como as interações exigem uma organização cronológica, o trabalho de construção das linhas do tempo tornou-se mais complicado. Marina cita as seguintes situações como exemplos:

Há vários casos de PIS que participaram do PHM e que postavam atividades em duas salas (ambientes) diferentes. Esses PIS realizaram tarefas e participavam de fóruns na sala/ambiente individual da mentora que os acompanhava, mas eles postavam seus registros em diário (Diário do

Professor Iniciante) em outra sala/ambiente, que é a sala do Letramento Digital. Isso dificulta a coleta e sistematização de dados, principalmente na hora de elaborar linhas do tempo para analisar cronologicamente as interações, porque o pesquisador tem que transitar entre duas salas/ambientes diferentes para coletar e organizar as informações em ordem cronológica. (Narrativa Escrita, Marina, 2020).

No que tange aos aspectos da aprendizagem da docência, Marina acredita que o *Moodle* pode ser uma efetiva ferramenta para o desenvolvimento profissional dos PIS e experientes. O *WhatsApp* também foi utilizado nas interações, na concepção de Marina, facilitou bastante a comunicação por ser mais prático. Contudo, no que se refere à pesquisa, potencializa a fragmentação dos dados e, por conseguinte, torna a coleta, organização e sistematização mais complexa.

Um AVA pode ser definido como um conjunto de interfaces, ferramentas e estruturas imprescindíveis para a construção da interatividade e da aprendizagem no contexto da educação virtual (ROSTAS; ROSTAS, 2009). Nesse aspecto, o PHM, que se desenvolveu em um esquema híbrido, cujo um dos pressupostos teóricos é a junção dos elementos do ensino presencial e virtual, utilizava o AVA *Moodle* para o desenvolvimento das atividades de mentoria. Desse modo, as PIS tinham auxílio das mentoras mesmo a longas distâncias. As mais diversificadas ferramentas do *Moodle* eram exploradas no intuito de proporcionar desenvolvimento profissional tanto para os iniciantes quanto para as mentoras.

O *Moodle* possibilita edições adaptáveis às demandas e projetos de cada instituição. Suas bases teóricas estão fundamentadas na aprendizagem colaborativa e permite a comunicação síncrona e assíncrona. É uma possibilidade inovadora no âmbito educacional, embora isso dependa da concepção de educação e ensino e aprendizagem das instituições educacionais e dos professores (ROSTAS; ROSTAS, 2009).

Valente (2005, p. 28) explicita que a *internet* pode ser um instrumento poderoso para trocas de experiências, partilha de conhecimentos e realização de ações colaborativas. Nessa perspectiva, um AVA pode ser uma rica ferramenta, viabilizada pela *internet*, para a promoção de trocas experienciais, de trabalho colaborativo e de comunicação, que visa a construção de conhecimentos docentes. Apesar do potencial formativo, é preciso atentar-se para o seu uso de forma apropriada. Para tanto, espera-se que a utilização de AVAS estimule a curiosidade, a colaboração, a resolução de problemas, a busca e a contextualização de informações (ROSTAS; ROSTAS, 2009).

Marina considera relevante usar as narrativas no PHM, porque:

O fato de as narrativas serem escritas facilita a coleta de dados. Se as narrativas fossem orais, a coleta, organização e sistematização de dados seria mais complicada. Então, as narrativas escritas são muito boas para o desenvolvimento da pesquisa. Em segundo lugar, a literatura aponta que os usos de narrativas escritas podem ser muito bons para a Formação de Professores. Então, é perceptível que o uso de narrativas escritas é bom tanto para a pesquisa quanto para a formação de mentores e de PIS. Porque as narrativas têm potencial formativo, segundo diversos autores (Narrativa Escrita, Marina, 2020).

Marina enfatiza os potenciais formativo e investigativo das narrativas escritas nos processos de formação docente. Isto porque podem proporcionar o desenvolvimento profissional docente, pois o ato de escrever demanda a (re) elaboração e (re) significação do pensamento. Tal ação tende a organizar melhor as ideias e promover a articulação das histórias de vida com a prática educativa (OLIVEIRA; GAMA, 2014).

Do ponto de vista da formação, a narrativa pode ser definida como um modo de “refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos” (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p. 63). As palavras de Marina indicam que construiu conhecimentos específicos dos processos de aprendizagem da docência, essencial na composição da base de conhecimentos do formador (MIZUKAMI, 2006).

Marina identificou seis momentos marcantes em sua trajetória no PHM, os quais são apresentados e discutidos na próxima seção.

4. 2 .1 Momentos marcantes e aprendizagens, com focos em aspectos da docência, de Marina no PHM.

4. 2. 1.1 Curso de formação para tutor/TT3

A tutora soube do processo seletivo por meio da divulgação do edital. Ao despertar o interesse pela oportunidade, se inscreveu. A seleção tinha várias fases como, por exemplo, entrevista e participação em um minicurso de formação. Para Marina o curso “Alternativas teórico-metodológicas em programas de pesquisa-intervenção na área de Formação de Professores” foi uma oportunidade de ter contato teórico inicial com pressupostos teóricos que fundamentam o PHM como programa de indução e como pesquisa-intervenção.

A tutora/TT3 identifica esse episódio como marcante porque argumenta ter se sentido insegura quanto ao seu desempenho nas atividades do curso, uma vez que alguns assuntos discutidos precisavam ser aprofundados para melhor compreensão. Ao final do processo seletivo foi aprovada e reiterou que com os desdobramentos de sua atuação no programa conseguiu aprender e compreender os conteúdos necessários à sua atuação, como expressa no seguinte excerto:

[...] felizmente, passei no processo seletivo, me tornei uma bolsista TT3 e tutora virtual no PHM e, quando comecei a trabalhar, eu consegui compreender um pouco melhor aquilo que eu não havia compreendido durante o minicurso. Mas, eu ainda tinha muitos desafios e muitas outras coisas para compreender e aprender ao longo da minha participação no PHM (Narrativa Escrita, Marina, 2020).

Embora tenha tido dificuldades, com o passar do tempo, exercendo a função, os pressupostos teóricos começaram a ser compreendidos a partir da prática e ao longo da atuação. Nesse aspecto, Tardif (2000) explicita que as aprendizagens dos professores são construídas ao longo do tempo, sendo a temporalidade uma característica marcante dos processos de aprendizagem da docência.

Marina demonstra ter consciência de que no decorrer de sua atuação como tutora iria construir conhecimentos provenientes da prática. Isto vai ao encontro da ideia de aprendizagem ao longo da vida e aponta para a importância do conhecimento da experiência que pode ser construído de forma protagonista por docentes, a depender de seus processos de raciocínio pedagógico (MIZUKAMI, 2004).

4. 2. 1. 1 O início das atividades como tutora/TT3.

Marina afirma que o início de sua atuação no programa foi marcante. Isto porque, apesar de ter conhecimentos na área de Formação de Professores, relata que teve medo de não dar conta das suas atividades como tutora/TT3. Assim, sentiu insegurança por saber que tinha muitas coisas a aprender para poder executar as tarefas demandadas.

Marina menciona que sua experiência na ReAD, como tutora virtual, deu indícios de como seria sua atuação, mas devido às especificidades teórico-metodológicas do PHM, teve que aprender muitas coisas novas, tais como: elaborar os *feedbacks* reflexivos e a mediar reuniões presenciais das mentoras com o grupo de pesquisa.

[...] quando houve o meu ingresso no PHM e início das minhas atividades como tutora e bolsista. Foi um choque muito grande, porque era tudo novo e eu não sabia muito bem como lidar com as coisas que eu tinha que fazer (Narrativa Escrita, Marina, 2020).

É possível comparar o começo de Marina como tutora/TT3 no PHM, como o início de um professor principiante no magistério. A literatura sobre a entrada na carreira docente explica que quando aquilo que foi idealizado pelo professor não condiz com a realidade encontrada ocorre o “choque com o real”, fato que pode agregar inseguranças acerca da atuação e exige do professor resiliência para permanecer na profissão (HUBERMAN, 2000; LIMA, 2006; MARIANO, 2006).

Embora estivesse preocupada com relação ao domínio dos conteúdos que seriam trabalhados no programa, Marina permaneceu firme e se permitiu viver a experiência, o que lhe proporcionou a construção de conhecimentos importantes sobre a docência, mentoria, e processos investigativos.

Marina narra que construiu aprendizagens, a partir do acompanhamento da mentoria, sobre aspectos da docência, mais especificamente, práticas pedagógicas. Para a tutora/TT3:

Apesar de ter cursado Pedagogia, após concluir o curso eu nunca tive a oportunidade de atuar como professora. Portanto, eu seria considerada uma professora iniciante, pois não tenho experiência profissional docente na Educação Básica. [...] eu aprendi muitas coisas com as mentoras e com as professoras iniciantes, coisas que não são ensinadas no curso de Pedagogia. Por exemplo: uma das mentoras que eu acompanhava compartilhou materiais sobre agrupamentos produtivos com uma de suas professoras iniciantes. Ao acompanhar as interações entre elas, eu tive a oportunidade de dar uma olhada nesse material e, portanto, eu pude aprender mais sobre agrupamentos produtivos. Esse tipo de aprendizagem não me foi proporcionado no curso de Pedagogia, mas eu tive a oportunidade de aprender mais sobre isso no PHM, acompanhando os processos de mentoria. Em outro momento, essa mesma mentora ensinou a uma de suas professoras iniciantes sobre o uso da Tábua de Pitágoras (também conhecida como Tabela de Pitágoras). Eu nunca havia ouvido falar em “Tábua de Pitágoras” na minha vida, e nem sabia o quanto esse recurso poderia auxiliar na aprendizagem de multiplicações (Narrativa Escrita, Marina, 2020).

Marina demonstra ter ciência de que a formação inicial é apenas uma etapa do desenvolvimento profissional docente e que, ao longo da vida, outros conhecimentos vão sendo construídos. Além disso, a narrativa da tutora/TT3 traz à tona uma questão pertinente em relação à Formação de Professores quando diz que aprendeu, no PHM, coisas que não foram ensinadas durante a graduação. Na formação inicial, as oportunidades de estar em contato com a profissão são reduzidas e limitadas ao Estágio Supervisionado. Sobre isso, vale nos reportarmos aos estudos de Gatti (2014, p. 39):

“a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca. A formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”.

A tutora/TT3 pontuou, também, a importância de sua participação no programa para a criação de um repertório de práticas que poderão lhe auxiliar quando for atuar como professora. Em sua concepção, está mais segura para assumir uma sala de aula:

"Após a minha participação no PHM, eu me sinto muito mais segura em atuar como professora porque eu já construí um pequeno repertório de práticas pedagógicas e estratégias educativas a partir da troca de experiências entre mentoras e professoras iniciantes." (Narrativa Escrita, Marina, 2020)

No âmbito da formação inicial, é necessário que o licenciando tenha uma efetiva interação com o professor da escola para que possa compartilhar práticas e analisá-las de modo que consiga construir um repertório de conhecimentos consistentes fundamentados em aspectos teóricos e práticos do ensino. Contudo, não raro, a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável (GATTI, 2014).

As aprendizagens de Marina, provenientes do acompanhamento da mentora junto às professoras iniciantes, indicam a construção de conhecimentos pedagógicos para o ensino de matemática (MIZUKAMI, 2006). Isto corrobora a premissa de que sem interação a aprendizagem não produz frutos, sem continuidade, é desconexa da realidade do indivíduo e da sociedade. Essas experiências, possivelmente, serão pano de fundo para ressignificação de novas experiências (RODGERS, 2002).

4. 2. 1. 2 As demandas do mestrado e o PHM: a busca pela conciliação.

Marina narra um momento marcante que aconteceu de forma paralela à sua participação no PHM:

Ter que me preparar tanto para a qualificação quanto para a defesa do meu mestrado atrasou muito as minhas atividades do PHM. Sentia que não conseguia conciliar as duas coisas (mestrado e PHM). Os meses anteriores a dezembro (qualificação) e os meses anteriores a abril (defesa) foram complicados, porque eu tive que me preparar para a qualificação/defesa e, ainda por cima, continuar a dar conta das atividades do PHM (Narrativa escrita, Marina, 2020).

Tanto seus exames de qualificação quanto de defesa da dissertação de mestrado ocorreram concomitante à sua atuação como tutora/TT3. Todas as responsabilidades inerentes à pesquisa de mestrado de Marina somadas às atividades do PHM, produziram o medo de não conseguir realizar tudo o quanto queria. Os escritos de Marina revelam que precisou ser resiliente diante das dificuldades.

A resiliência é, portanto, um aspecto primordial da docência a ser desenvolvido por professores, porque pode permitir os processos de aprendizagem e de melhoria das práticas profissionais apesar das circunstâncias. Isso significa compromisso com a profissão para além da sobrevivência (DAY, 2014).

Vale pontuar que a questão “do ser resiliente” não reside somente em uma característica individual da pessoa, mas é um construto dinâmico que pode ser desenvolvido e encorajado. Mais do que aprender a lidar com problemas, uma pessoa resiliente torna-se hábil para gerir situações difíceis com otimismo e positividade (DAY, 2014).

“Os professores em diferentes fases de suas vidas profissionais podem encontrar situações distintas que incluem preocupações e tensões pessoais e profissionais (DAY, 2014, p. 111)”. Assim, os contextos em que o professor atua e as habilidades docentes de inteligência emocional podem influenciar de maneira abrupta seu processo de desenvolvimento da resiliência. Isto significa que a relação estabelecida entre pares produz capital coletivo e intelectual para seu comprometimento e realização profissional. “A resiliência, neste sentido relacional, é o culminar do esforço coletivo e colaborativo” (DAY, 2014, p. 111).

Nesse sentido, o grupo que compõe o PHM busca, por meio das interações entre professores experientes, iniciantes, pesquisadores e tutores, criar ambientes propícios para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e da promoção de aprendizagens mútuas. Nesse aspecto assume-se que o comprometimento com a Educação por meio do incentivo ao desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes e experientes, fez do PHM um espaço propício para a construção de capital coletivo e intelectual.

4. 2. 2 Momentos marcantes e aprendizagens profissionais e sobre Pesquisa Científica em Educação da tutora/TT3 Marina no PHM.

4. 2. 2. 1 Aprendendo a apresentar trabalhos em eventos científicos.

Um momento que marcou a vida de Marina no PHM foi a participação no IV Congresso Nacional de Formação de Professores (IV CNFP) & XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (XIV CEPFE), em Águas de Lindóia - SP. Por se tratar de uma pesquisa-intervenção o PHM mantém regularidade nas publicações dos resultados das pesquisas tanto por meio de apresentações em eventos científicos quanto por meio de publicações em periódicos.

Todo grupo de pesquisa colabora com a escrita e divulgação dos trabalhos. Nesse caso específico, Marina foi apresentar um artigo sobre o PHM e, por ser sua primeira apresentação em toda sua trajetória acadêmica, sentiu nervosismo. Em sua narrativa, escreveu: “Eu nunca tinha feito uma apresentação de trabalho na minha vida. A 1ª vez foi no evento de Águas de

Lindóia [...]. Eu fiquei muito nervosa antes de viajar. Portanto, a apresentação de trabalho foi um evento crítico por ter sido a 1ª vez [...].”

A situação vivenciada pela tutora/TT3 revela características pessoais da atuação profissional e como as relações se estabelecem entre os aspectos pessoais e profissionais. Sobre esse assunto, Nóvoa (1992, p. 7) esclarece que “[...] não é possível separar o “eu” pessoal do “eu” profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores, ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. Nesse sentido, compreende-se que o desenvolvimento profissional, especialmente quando envolve a docência, pode ser fortemente marcado pelas características emocionais próprias do ser humano.

A situação profissional de Marina, em ter que apresentar dados das pesquisas realizadas no PHM, teve influências de seu lado emocional, possivelmente, porque apresentar trabalhos requer habilidades para falar em público, dominar os conteúdos abordados na pesquisa, autocontrole, isto pode ter causado certa ansiedade. Mas o interessante é que esta experiência serviu de base para uma experiência semelhante que aconteceu posteriormente. Nesse caso, a tensão não paralisou Marina, pelo contrário, foi catalisadora de novas aprendizagens. Trata-se do incidente crítico descrito e analisado na próxima seção.

4. 2. 2. 2 Apresentação de trabalho mais tranquila.

O outro momento marcante, citado por Marina, revela uma experiência positiva de apresentação de trabalho científico no Congresso Brasileiro de Educação (CBE), em Bauru, na UNESP, em julho de 2019. De forma diferente da primeira experiência, a tutora/TT3 afirma que:

Na 2ª apresentação de trabalho que realizei, eu estava bem mais calma. Foi uma experiência positiva, porque me mostrou que eu não preciso ficar nervosa para fazer coisas como essa. Em resumo, considero esse como sendo um evento crítico porque foi por meio dessa apresentação de trabalho que eu percebi que não é preciso ficar nervosa para apresentar trabalhos em geral, então, para os próximos trabalhos que pretendo apresentar eu acredito que conseguirei ficar mais calma (Narrativa Escrita, Marina, 2020).

Os dois últimos momentos marcantes, que estão inter-relacionados, demonstram que a tutora conseguiu superar a dificuldade que tinha em apresentar trabalhos em eventos científicos. Diante de sua trajetória como pesquisadora tanto no mestrado, no PHM e, mais recentemente, no doutorado (2020), essa aprendizagem foi fundamental, pois fazer pesquisa implica também divulgar os dados em eventos científicos. Essa aprendizagem se apresentou em forma de tensão porque envolveu a questão emocional do nervosismo, mas que foi superada:

A participação em congressos e eventos científicos sobre Educação me auxiliou muito na realização de aprendizagens voltadas para a realização de pesquisa científica. Porque eu nunca havia elaborado trabalhos para congressos/eventos anteriormente: a primeira vez que eu elaborei trabalhos foi durante o PHM. Então, a participação no PHM me deu a oportunidade de aprender a escrever artigos científicos e trabalhos para apresentação. Foi a oportunidade de aprender mais sobre a escrita acadêmica. [...] proporcionou realizar aprendizagens sobre os próprios dados do PHM. Porque, na medida em que estamos escrevendo um trabalho para o congresso, estamos analisando os dados e fazendo os dados dialogarem com a literatura na área de Educação. Ao fazer isso, você aprende a ver os dados do PHM com um outro olhar: o olhar de pesquisador, que consegue relacionar os dados com a base teórica. Portanto, a escrita de artigos científicos e elaboração de trabalhos para congressos/eventos me proporcionou aprendizagens sobre como escrever esse tipo de produção acadêmica e sobre como analisar os dados e aprender a interpretá-los. [...] então a minha participação no PHM foi a oportunidade que eu precisava para praticar mais o exercício de análise de dados e escrita de trabalhos científicos. Acredito, portanto, que todas essas oportunidades me proporcionaram aprendizagens sobre ser pesquisadora e sobre como desenvolver de maneira mais adequada uma pesquisa científica (Narrativa Escrita, Marina, 2020).

Marina revela, em suas palavras, que o processo de aprender não ocorre simplesmente pela vivência da experiência, mas pelo modo com que o indivíduo transforma tal experiência em um fio condutor para lidar com outras que sucederão no curso da vida. Mais uma vez, é possível fazer referência ao trabalho de Rodgers (2002) quando reitera que a interação com o ambiente e a continuidade são os eixos que sustentam a aprendizagem por meio da experiência.

As palavras de Marina denotam as principais aprendizagens construídas em relação aos processos de investigação na área da formação docente. Os pontos importantes mencionados foram o desenvolvimento da escrita acadêmica, o processo de análise e interpretação dos dados, o processo de lidar com a ansiedade de ter que apresentar trabalhos acadêmicos e o desenvolvimento de uma característica inquiridora em relação à pesquisa científica.

O quadro abaixo contém a sistematização das aprendizagens construídas pela tutora/TT3 e os principais processos que proporcionaram tais aprendizagens.

Quadro 11: Aprendizagens e processos de Marina no PHM

Aprendizagens sobre a docência	Aprendizagens sobre a pesquisa científica	Processos de aprendizagem da docência
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construir conhecimentos teóricos sobre o campo da Formação de Professores. ➤ Elaboração de <i>feedbacks</i> reflexivos para as mentoras. ➤ Ser resiliente, um aspecto fundamental para a docência. ➤ Aprender a conduzir/mediar as reuniões das mentoras com o grupo de pesquisa. ➤ Dimensão emocional do desenvolvimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar trabalhos acadêmicos em eventos científicos. ➤ Sistematização de dados investigativos. ➤ Utilizar narrativas nos processos de formação de docente e investigação. ➤ Desenvolvimento de um olhar inquiritivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acompanhamento da mentora ➤ Curso de formação para TT3 ➤ Prática de tutoria

Fonte: elaborado pela autora, 2020

Em suma, a atuação de Marina como tutora/TT3 no PHM permitiu a construção de aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa científica, principalmente na área de Formação de Professores, além de conhecimentos relacionados à atuação do formador. Os conhecimentos construídos por Marina foram mediados pela prática e atuação na tutoria, pelo curso de formação para tutor/TT3 e pelo acompanhamento da mentoria. Envolveu ainda a superação de tensões, o desenvolvimento pessoal e emocional, assim como atitudes reflexivas.

4.3 Tutora Eliza: aspectos pessoais, trajetória formativa e vivências no PHM

A tutora/TT3 Eliza nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, no interior de Minas Gerais. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG) e mestre em Educação pela UFSCar. Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação (2018-2021) em Educação pela mesma instituição.

Logo no início de sua narrativa, Eliza expressou seu gosto e afinidade pela leitura e escrita. Para ela, essa afinidade aguçou sua decisão para se dedicar ao estudo das Ciências Humanas.

Eliza não atuou profissionalmente como professora. Suas vivências em âmbito escolar foram proporcionadas pelos estágios obrigatórios (gestão, educação infantil, ensino

fundamental e educação de jovens e adultos) e participação no Pibid. Nesse programa atuou, por um período de três anos e seis meses, com turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental em uma escola localizada na periferia da cidade de Alfenas/MG. Tal atuação era referente a um projeto de Alfabetização e Letramento, coordenado por uma docente da UNIFAL.

A pesquisa realizada por Silva (2021) demonstrou como o Pibid pode ser de suma importância para a formação inicial de professores mais reflexivos. Os dados apontaram que os egressos do programa, licenciados em pedagogia, conseguiram relacionar teoria e prática e ter uma inserção profissional facilitada devido às experiências prévias no programa.

[...] uma das contribuições do Pibid, citada por todos os participantes, é que o programa proporciona a relação entre a teoria e prática, pois, ao inserir o licenciando no ambiente escolar, convida-o a vivenciar e refletir, com base em estudos teóricos e com apoio do coordenador, sobre as experiências vivenciadas na prática, possibilitando que o licenciando bolsista se prepare para o enfrentamento de diferentes situações escolares, mesmo que ele não as tenha vivenciado (SOUZA, 2021, p. 195).

Embora Eliza não tenha trabalhado como professora, é pertinente considerar seu período como bolsista de iniciação à docência no Pibid, pois fez parte de seu processo de desenvolvimento profissional e pode ter lhe proporcionado uma formação rica, sobretudo, no que concerne à relação teoria e prática. O tempo de participação da tutora/TT3 no programa, três anos e meio, pode ter lhe permitido usufruir por mais tempo das experiências e aprendizagens.

As vivências no ambiente escolar, propiciadas pelos estágios obrigatórios da graduação e pelo Pibid, despertaram em Eliza o interesse por estudar sobre Currículo. Por isso, seu trabalho de conclusão da graduação em Pedagogia foi sobre currículo oculto, escola e ideologia. Ao finalizar a graduação, em 2014, participou do processo seletivo para ingresso no mestrado em Educação e, obtendo aprovação, iniciou suas aulas em 2015.

Ao ingressar no mestrado, Eliza continuou a se dedicar aos estudos sobre currículo, assim, desenvolveu sua dissertação sobre o tema. Em março de 2017, finalizou o mestrado e permaneceu na cidade de São Carlos, pois planejava ingressar no doutorado. Durante esse período na cidade, enviou currículos para escolas e universidades e ficou aguardando uma oportunidade. Naquele ínterim, boas notícias estavam por vir, pois em meados de junho do mesmo ano, recebeu um e-mail de uma amiga acerca de uma bolsa de estudos TT3 do PHM.

Interessei-me pelo edital de seleção de bolsistas devido a oportunidade de permanecer no âmbito acadêmico, principalmente na UFSCar; construir novos aprendizados na área educacional, mais especificamente na área de Formação de Professores; trabalhar em um programa híbrido de mentoria, o

qual eu não conhecia nada sobre o tema e, também, pela oportunidade de continuar morando em São Carlos já que o valor da bolsa poderia me auxiliar com alguns gastos (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Eliza reconhece a participação no PHM, como uma ocasião importante para a construção de conhecimentos na área de Formação de Professores. Em suas palavras, o curso de formação para atuação como TT3 foi importantíssimo, já que, possibilitou o conhecimento mais específico sobre a proposta do programa, bem como, o início da convivência com os demais participantes. Para a tutora/TT3, permitiu conhecer melhor os fundamentos teóricos que sustentam o PHM e a manusear o AVA.

A tutora ressalta que as reuniões semanais com o acompanhamento da coordenadora e dos demais integrantes do grupo no processo formativo, foi fundamental para que construísse, colaborativamente, conhecimentos oriundos de interação e partilhas, um dos elementos essenciais da aprendizagem pela experiência (RODGERS, 2002).

Eliza explicita todas suas expectativas em relação à participação no programa:

As minhas expectativas no momento em que ingressei no PHM eram bastante positivas, embora eu estivesse apreensiva. Positivas no sentido de ter a oportunidade de me aprofundar no estudo a respeito de Formação de Professores, conhecer e aprender conceitos e teorias sobre ensino híbrido, participar de um grupo de pesquisa por meio de um projeto muito interessante e eficaz, além de poder contribuir com a equipe. No entanto, estava apreensiva por tantas novidades e em uma área em que nunca havia atuado/pesquisado (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Interessante que Eliza se mostra aberta às novas possibilidades de aprendizado no PHM, embora seus estudos acadêmicos focassem em Currículo. Sua disposição em aprender sobre a área de formação docente, pesquisa científica e ensino híbrido demonstra que suas expectativas eram excelentes, ainda que, estivesse apreensiva por não ter tantos conhecimentos na área em que iria atuar como tutora/TT3. Essa disposição para aprender, remete às ideias de Dewey (1933; 1944) explicitadas por Rodgers (2020) quando aborda a dimensão afetiva do processo de aprender, ao reiterar que a aprendizagem a partir da reflexão sobre experiência demanda do indivíduo algumas atitudes essenciais como curiosidade, compromisso desenvolvimento profissional, individual e coletivo, bem como, um entusiasmo genuíno que encoraja a dedicação ao ato reflexivo.

Eliza afirma que o início de sua atuação como tutora/TT3 foi construindo seus conhecimentos a ponto de se sentir cada vez mais confiante para colaborar com as mentoras nas demandas por elas apresentadas. Quando alguma mentora apresentava uma situação em que não se sentia confiante, para auxiliá-la, o grupo de pesquisa e demais mentoras interviam com os direcionamentos possíveis para tal situação.

Durante minha atuação no Programa, unindo os estudos teóricos à prática com professores pesquisadores e mentores, fui me tornando mais confiante ao ponto de sentir-me formadora de professores. Esse processo de tornar-se formadora foi permeado por diversos aprendizados, tais como: leituras de artigos sobre a base teórica do Programa, bem como de conhecimentos específicos da EJA; manuseio do AVA; diálogos com as pesquisadoras sobre alguns temas; resoluções, muitas vezes rápidas, de problemas; auxílios às demandas dos mentores; fazer bons *feedbacks*; entre outros aspectos. É possível dizer que essas necessidades formativas foram sendo contempladas por meio desses aprendizados acima citados que se traduziram em práticas, as quais me permitiram influenciar na formação dos mentores, além da minha própria formação intelectual (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

As aprendizagens e conhecimentos construídos por Eliza foram permeados pela articulação dos conhecimentos teóricos e pela prática como tutora a partir das leituras realizadas sobre os fundamentos que dão sustentação teórica ao programa, sobre a modalidade de ensino em que atuava junto à mentora, nesse caso, a EJA; e também ao atuar frente às solicitações do PHM, escrever *feedbacks*, lidar com o AVA, auxiliar as mentoras, etc.

Nota-se indícios da construção de conhecimentos e da identidade de formadora. Isto porque identidade não é algo que o indivíduo possui de maneira pontual, mas é, na verdade, um fenômeno de construção que ocorre de forma processual e gradual ao longo da vida (MARCELO, 2009). É, portanto, “um processo de interpretação de si mesmo em um determinado contexto (MARCELO, 2009, p.112)”. No seguinte trecho da narrativa, esse processo de interpretação de si mesma como formadora no PHM fica claro: “fui me tornando mais confiante ao ponto de me sentir formadora de professores” (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Com base na narrativa da tutora/TT3, pode-se inferir que a construção de sua identidade de formadora foi embasada por diversos processos de aprendizagem, tais como: manuseio do AVA, diálogos com as pesquisadoras sobre alguns temas, resoluções de problemas, auxílios às demandas dos mentores e elaboração de *feedbacks*. Os processos mencionados remetem à aprendizagem por meio da experiência, em que a interação com o ambiente e a continuidade da aprendizagem são pontos chave para construção de novos conhecimentos ao longo da vida (RODGERS, 2002).

Com o passar do tempo, notei que minha atuação como tutora foi melhorando na medida em que realizava as tarefas pré-estabelecidas e demandadas pelas pesquisadoras e mentores. O domínio dos temas tratados foi notável, pois já estava familiarizada com a base teórica do Programa. Como afirmei anteriormente, os diálogos com as pesquisadoras nas reuniões presenciais eram de grande valia para construir mais conhecimentos sobre os temas tratados. E isso me auxiliou a oferecer mais e melhores exemplos e sugestões, tanto nas atividades realizadas pelos mentores quanto em seus acompanhamentos com os iniciantes. Além disso, como o domínio dos temas, foi possível sugerir ideias para o encaminhamento do Programa nos encontros presenciais semanais com as pesquisadoras, uma vez que não havia um

“currículo fechado” (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Em um movimento reflexivo de autoavaliação, Eliza relata que sempre atendeu às demandas das mentoras com agilidade. Em sua concepção, o ensino híbrido e a utilização do AVA permitem a flexibilização dos horários, o que pode ter favorecido sua prontidão. Sempre que as mentoras precisassem entrar em contato, poderiam se comunicar via mensagem no AVA, *e-mail* e *WhatsApp*, este último era o mais utilizado por sua praticidade.

Outros momentos de partilhas e interação citados pela tutora/TT3 foram as reuniões presenciais que aconteciam na UFSCar, em que as mentoras procuravam para falar de suas atividades profissionais, sobre a mentoria, e/ou alguma dúvida sobre atividade virtual. A narrativa de Eliza explicita as potencialidades da adoção do ensino híbrido, que consiste na “integração orgânica de abordagens e tecnologias presenciais e *online*, minuciosamente selecionadas e complementares entre si” (GARRISON; VAUGHAN, 2008, P. 148)¹⁵. Conforme a definição, o ensino híbrido é bem mais complexo que a mera junção de elementos presenciais e online, uma vez que implica uma efetiva mudança nas práticas pedagógicas, bem como, a reflexão crítica sobre de que maneira direcionar o ensino, de modo que possa fomentar aprendizagens.

É válido lembrar que na perspectiva das mentoras, o PHM se desenvolve de forma híbrida, pois se desdobra em atividades presenciais e virtuais (na perspectiva das iniciantes ocorre apenas virtualmente). Nesse cenário, as atividades elaboradas para as mentoras ocorriam majoritariamente no AVA, algo que, talvez, favorecia a execução das tarefas solicitadas a elas e suporte nas demandas das PIS. Considerando que as mentoras precisavam conciliar mentoria e docência na Educação Básica, a organização e otimização do tempo parece ser uma das potencialidades da abordagem híbrida.

Eliza tem um olhar sensível para perceber as individualidades da personalidade e modos de expressar de cada mentora. Tem, outrossim, consciência da importância de criar laços de proximidade com respeito e parceria para um melhor desenvolvimento das ações no programa. Nesse sentido, sempre procurou cultivar boas relações interpessoais, não só com as mentoras que acompanhava, mas com todo o grupo. Este dado aponta para a importância de conhecer os aprendizes, suas particularidades e de estabelecer uma relação de parceria em que as aprendizagens são mútuas de modo que não haja distinção entre conhecimentos, todos são

¹⁵ Tradução nossa.

valorizados (COLE; KNOWLES, 1993).

Era muito interessante notar as diferenças de cada mentor que acompanhei, uns mais fechados e tímidos e outros mais abertos e expressivos (tanto na fala quanto na escrita). Mesmo com as individualidades de cada um, pude perceber que os mentores que acompanhei sempre se sentiram à vontade para me procurarem, o que permitiu que construíssemos uma relação próxima de respeito e parceria (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Possivelmente, o fato de conhecer as características de cada mentora dava direcionamentos sobre como agir junto a elas, isto é, indicava abordagens mais especializadas para as mesmas. O fato de as mentoras serem responsivas e solícitas, dá indícios de que as abordagens da tutora eram assertivas.

A tutora destaca a relevância das reuniões presenciais com o grupo de pesquisa na construção dos conhecimentos necessários para colaborar com as mentoras. A interação e partilha com as pesquisadoras, que também são formadoras, forneceu subsídios para que ela pudesse pensar suas práticas de acompanhamento das mentoras e, conseqüentemente, auxiliar as iniciantes.

A postura de se preocupar em aprender a ensinar e agir junto às mentoras, remete às ideias de interação e continuidade inerentes aos processos de aprender a partir das experiências. Sem interação a aprendizagem é estéril e passiva, pois não promove mudanças no aprendiz. Sem continuidade, a aprendizagem é aleatória e construída sem propósitos, desconexa com o mundo e o indivíduo (RODGERS, 2002).

Destaca-se a característica do programa não ter um currículo previamente estabelecido, nesse caso, como explicitado anteriormente, a mentoria vai constituindo um caminho que se desdobra de acordo com as demandas apresentadas pelas PIS. Este caminho, que também tem suas relações com as características da pesquisa-intervenção, influencia diretamente na atuação das tutoras. Por essa razão, as ações das tutoras junto às mentoras caminham de acordo com os desdobramentos da mentoria.

Nas próximas seções serão discutidos os momentos marcantes vivenciados por Eliza durante sua participação no PHM, os quais foram essenciais na construção de aprendizagens.

4. 3. 1 Tutora Eliza: aprendizagens profissionais e momentos marcantes sobre a docência no PHM.

4. 3. 1. 1 Construindo conhecimento sobre as bases teóricas do PHM

O primeiro momento marcante mencionado por Eliza, diz respeito ao início de sua atuação no programa. Como tinha poucos conhecimentos sobre Formação de Professores, se

sentiu insegura para escrever os *feedbacks* e falar nas reuniões presenciais com o grupo. Apesar de compreender bem os conteúdos que estudava sobre a área, sua preocupação surgia no momento de ensinar tais conteúdos. Para ela, o curso formativo para tutor/TT3 foi essencial para construir os conhecimentos basilares necessários à sua atuação no programa.

Durante meu percurso no Programa, fui conhecendo cada vez mais as teorias que nos pautávamos e tendo domínio na área em que trabalhávamos. Algo que marcou esse meu próprio reconhecimento foi a participação em congressos, pois além dos trabalhos em que fui uma das autoras terem sido aceitos, tive a oportunidade de apresentá-los nos eventos. Esses foram, certamente, espaços de reconhecimento de que estava fazendo um bom trabalho no PHM e construindo domínio na escrita e na fala a respeito dos conceitos e temas estudados (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Eliza cita os processos de construção dos conhecimentos que passou para poder apreender os assuntos pertinentes à Formação de Professores. A escrita de trabalhos acadêmicos para apresentar em eventos e publicar em revistas foram ações importantes para que pudesse estudar os assuntos e também produzir sobre eles. Os trabalhos elaborados foram considerados pela tutora/TT3 como reconhecimento de seus estudos e esforços no programa, além de ser um espaço para a construção de domínio da escrita. Eliza menciona um momento ímpar em que percebeu seu desenvolvimento acerca dos assuntos sobre a Formação de Professores:

Também, tive a oportunidade de escrever um trabalho com a professora coordenadora do PHM para um congresso internacional, no qual apresentei a ideia e os dados e ela me ajudou a analisá-los e a compor o texto a ser enviado ao evento. O trabalho foi aceito e fui apresentá-lo sozinha. Essa foi uma experiência muito importante para mim, pois contribuiu com minha formação acadêmica e, concomitantemente, me permitiu comprovar ainda mais o domínio dos temas tratados no PHM e no trabalho em si (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

A narrativa demonstra que a tutora teve evidências de suas aprendizagens no programa, as quais, foram respaldadas pelos trabalhos escritos, aceitos e apresentados em eventos científicos. É possível perceber ainda, fortes indícios do desenvolvimento de autonomia em relação às habilidades de produção e escrita acadêmica.

Eliza explicita outros momentos que foram importantes na construção de conhecimentos, tais como fazer parte da equipe de formação de novos mentores e atuar no planejamento e condução das reuniões presenciais que eram realizadas, semanalmente, na UFSCar, entre mentoras, tutoras e grupo de pesquisa. Tais atividades foram formativas para ela, apesar de se sentir um pouco insegura no início, com o passar do tempo, foi aprendendo as bases teóricas do programa e sentiu mais confiança para exercê-las.

Nas reuniões presenciais, a intervenção, acompanhamento e colaboração das professoras pesquisadoras experientes exerceram papel fundamental para o estabelecimento de um diálogo entre tutoras e mentoras. Ao assumir esses desafios no PHM, Eliza pôde desenvolver habilidades profissionais, segurança e autoconfiança. É possível inferir que suas aprendizagens caminharam em direção da construção de conhecimentos de um formador que de forma processual e gradual.

Gosto muito da proposta do PHM e acredito em seu potencial de pesquisa e, principalmente, em sua capacidade para auxiliar os professores em início de carreira. De acordo com a literatura, este início apresenta inúmeras dificuldades ao docente, o que pode ocasionar seu abandono da profissão. O Programa de Mentoria, por conseguinte, proporciona o auxílio a esse iniciante por intermédio de um professor experiente. Além disso, não há um movimento unidirecional de aprendizagem, uma vez que ambos (experientes e iniciantes) aprendem. E isso é algo fantástico tanto para a formação de quem está iniciando na carreira docente quanto para aquele que já possui uma base de conhecimentos (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Eliza destacou a importância do PHM para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes, bem como indicou algumas características do início da docência e do professor experiente, a saber, uma base de conhecimentos mais ampla e flexível. Este dado revela seus conhecimentos específicos sobre as características da mentoria, demonstra também a sua empolgação e apreço pela proposta do programa.

4. 3. 1. 2 A procura do estabelecimento de relações entre teoria e prática para orientar professoras experientes da EJA ao oferecer os *feedbacks*.

A falta de experiência prévia na docência também foi uma situação marcante para Eliza no início do acompanhamento individual dos mentores da EJA. Isto porque no momento de escrita dos *feedbacks* não se sentia confiante para contribuir com as mentoras sobre essa modalidade de ensino que, assim como as demais, têm suas especificidades. Isto causou um certo receio, embora a formação inicial para tutor/TT3 tenha sido imprescindível para que pudesse aprender a elaborar *feedbacks* formativos.

Eliza destaca que teve o apoio da professora Daniela que ajudava as tutoras-TT3, principalmente nos direcionamentos para a construção dos *feedbacks* formativos. Sua colaboração consistia em revisar os *feedbacks* escritos por Eliza antes de serem enviados para as mentoras. Eliza afirma que sempre se dedicou bastante à escrita dos *feedbacks* e logo foi construindo mais confiança para escrever sozinha e não foi mais necessário enviá-los para Daniela avaliar.

No contexto de colaboração que envolve o PHM, outros integrantes do grupo, com mais experiência, participavam dos processos de aprendizagem daqueles que estavam iniciando suas atividades, como foi o caso de Daniela, que deu apoio a Eliza na construção dos *feedbacks*. Nesse aspecto, infere-se que Eliza teve apoio de uma amiga crítica, pois houve o estabelecimento de uma relação de confiança e suporte no processo de revisão dos *feedbacks* escritos para as mentoras (COSTA; KALLIK, 1993).

Um amigo crítico pode ser compreendido como alguém que assessora outrem ou um grupo com apoio e direcionamentos formativos. Apesar do termo crítico, que pode não ser compreendido como algo positivo, o amigo crítico é alguém de confiança que oferece suporte e fomenta a reflexão com vistas ao desenvolvimento de um indivíduo ou grupo (COSTA; KALLIK, 1993).

Concernente aos assuntos específicos da EJA, Eliza também teve o suporte de outra amiga crítica, a professora Fernanda. Sempre que tinha alguma dúvida sobre como orientar o mentor acerca de alguma demanda sobre esta modalidade de ensino, procurava ajuda da professora Fernanda, pois tinha experiência em acompanhar mentores da EJA. Seu apoio consistia, principalmente, em dar os direcionamentos necessários acerca de discussões sobre EJA no grupo. Outra amiga crítica conquistada a partir da atuação de Eliza no PHM foi a mentora experiente Marta:

A respeito da professora Marta, nossa amizade se iniciou de uma forma um pouco diferente. Ela foi mentora em um programa anterior. No PHM, Marta é a maior e melhor colaboradora, estando presente em todas as reuniões e discussões. Seu olhar cheio de atenção e sabedoria sempre nos orientou no desenvolvimento do Programa. No primeiro momento em que nos conhecemos, logo quando ingressei no PHM, tivemos uma proximidade e até mesmo uma certa familiaridade. Muitas vezes esses acontecimentos não tem uma explicação definida, apenas acontecem.

É interessante destacar que Eliza conhece a importância dos *feedbacks* para a formação do mentor, sobre isso escreveu o seguinte:

Nós líamos as atividades dos mentores e construímos um *feedback* (pautado nos referenciais teóricos estudados no treinamento) apresentando este retorno ao que eles escreviam, cujo conteúdo era composto por detalhes, teorias e, também, por indagações/reflexões. Uma das funções do *feedback* dado ao mentor era fazer com que ele refletisse sobre um determinado tema/assunto a fim de propiciar diferentes/novas ideias e respostas. Ademais, essas reflexões incidiam nas demandas que os próprios mentores apresentavam (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

A construção do *feedback* acontecia com base nas demandas das mentoras e, para incluir o aspecto formativo, a escrita envolvia a articulação de conceitos e teorias relativas às demandas

apresentadas pelas mentoras, bem como, inquirições no intuito de promover a reflexão e, possivelmente, a aprendizagem da mentora. Escrever os *feedbacks* não era uma tarefa fácil, pelo contrário demandou das tutoras dedicação e estudo.

Conforme narrativa de Eliza, o *feedback* demonstra ser uma ferramenta essencial para os processos formativos das mentoras, acompanhamento e direcionamento das práticas de mentoria. Isto procede porque “são possibilidades de promover a formação humana e coletiva, pois nesse processo são estabelecidas relações de diálogo, cooperação, organização pedagógica, acompanhamento e avaliação da aprendizagem (COFFERI, NOVELLO, 2020, p.76)”.

Ao longo de sua atuação no programa, Eliza, teve indicativos de que seu trabalho estava sendo bem desenvolvido. Um deles foi o fato de que a mentora Joana fez um curso de especialização e foi motivada a escrever seu TCC sobre educação à distância e ensino híbrido na formação continuada de professores por causa dos *feedbacks* e discussões de Eliza no AVA.

A atitude da mentora foi gratificante para Eliza, que se sentiu contente em ser uma motivadora, além de ter ajudado em alguns aspectos do trabalho. De acordo com a tutora a partir de tal momento, ela começou a se ver como formadora (FLORES, 2015; MIZUKAMI, 2006):

Além disso, a satisfação da mentora pelo tema e resultados obtidos, tanto no estudo quanto na fala dos professores que a avaliaram, foi notável. Este, sem dúvida, foi um momento em que me percebi, de fato, como professora formadora (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Outro acontecimento importante ocorrido ainda em 2017, na vida de Eliza foi sua aprovação para o doutorado em Educação na linha de pesquisa Currículo do PPGE na UFSCar, pois desejava continuar seus estudos acadêmicos, e tinha muita afinidade com essa área do conhecimento.

Eliza afirma que iniciou seus estudos no PPGE e cursou três disciplinas. No início precisou se adaptar às demandas do PHM (acompanhamento individual dos mentores; leitura das atividades realizadas pelos mentores e elaboração dos *feedbacks*; manuseio do AVA (inclusão de atividades, acompanhamento); reuniões presenciais semanais) e do doutorado (leituras para as disciplinas; trabalhos semanais das disciplinas; alinhamento do projeto de pesquisa). Com o tempo e organização conseguiu conciliar todas as atividades com êxito.

Em março de 2018, houve um sério problema de saúde na família de Eliza, mais especificamente com sua mãe. Diante de tal dificuldade teve que voltar para sua cidade natal para que pudesse ajudar a cuidar de sua mãe e dar suporte à família que, além disso, havia sofrido com a perda de um ente querido, tia de Eliza. Toda a situação trouxe muita preocupação,

pois tinha muitas responsabilidades no PHM e no doutorado. Eliza afirmou que a distância de casa e da família propiciou crescimento pessoal, porém a distância dificultava o auxílio à família nos momentos de dificuldades.

Eliza salienta que nessa época de dificuldades teve todo o suporte e apoio do PHM, principalmente da coordenadora do programa, que com muita empatia lhe deu todo apoio e suporte nessa fase difícil. Ao longo de duas semanas sua mãe se recuperou e Eliza pode retomar sua rotina de estudos e atividades no programa sem prejuízos. Ao retornar para atividades de tutoria, Eliza teve a interessante percepção de que o PHM deve ser acompanhado ativamente para “conhecer e compreender todos os seus passos e intenções ainda mais por se tratar de um programa e não de um curso” (Eliza, Narrativa Escrita, 2020).

As situações pessoais na vida da tutora/TT3 tiveram implicações no trabalho no PHM. Isso demonstra as fortes relações entre as emoções e a vida profissional e pessoal do professor. Massetto (2018, p. 75) reitera que “um professor pode aprender sobre sua profissão e sobre a vida quando estabelece relações com os diferentes sistemas e pessoas com quem convive direta ou indiretamente”.

Isto posto, as questões pessoais na vida de Eliza foram momentos marcantes que sucederam em interveniências na sua atuação no programa. O período de afastamento lhe deu a percepção de como o programa demandava acompanhamento contínuo das atividades para não perder de vista os processos de mentoria. Isto pode ter ocorrido por se tratar de uma pesquisa-intervenção e de um programa de indução que se movimentava de acordo com as demandas das PIS, bem como, das salas de aula onde lecionam, isso implica considerar as respectivas dinâmicas e especificidades.

4.3.1.3 Acompanhamento de um mentor

Eliza menciona um momento marcante que vivenciou ao acompanhar um mentor da EJA. Em seu relato, descreve o mentor como um professor com um excelente currículo acadêmico, que exercia mais de uma ocupação profissional, escrevia de forma articulada e com ótimo desempenho, quando executava alguma atividade. Apesar disso, sua assiduidade no programa não era satisfatória, pois não realizava todas as atividades solicitadas, quando as fazia não cumpria os prazos solicitados. Eliza relata o que era esperado do grupo de mentores:

A cada semana nós apresentávamos aos mentores a atividade na reunião presencial, bem como o prazo para sua entrega. Além disso, informávamos/relembrávamos (no outro dia da reunião e durante a semana) cada mentor sobre a atividade via mensagens individuais no AVA e *WhatsApp* (individualmente e no grupo de mentores). Devido à ausência de alguns mentores nas reuniões presenciais, essas mensagens eram bastante úteis e

necessárias para informarem como a atividade deveria ser feita e qual seria o prazo de postagem no ambiente virtual. Muitos mentores nos davam o retorno de que essas mensagens eram imprescindíveis, pois eles se esqueciam e/ou se perdiam em sua execução e prazo final (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Eliza relata que apesar de sempre incentivar a participação desse mentor nas atividades e discussões, ele continuava sem participar. Por isso, foi necessária a intervenção de duas professoras coordenadoras, que entraram em contato com ele para dialogarem a respeito da situação e tentar achar a melhor estratégia para o desenvolvimento dele no programa, porém não houve efeito.

Eliza afirma que não gostava de ficar cobrando o mentor, pois não era do seu perfil e temia ser cansativa e invasiva, então, sempre procurava ser cuidadosa em suas palavras para o mentor não se sentir coagido. Nesse aspecto, Eliza demonstra empatia e sensibilidade aos mentores e às suas necessidades. Eliza chegou a se questionar sobre a relação entre sua atuação e tal comportamento do mentor porque percebia que os demais tutores iam bem com seus mentores, além disso, as outras mentoras que acompanhava estavam desenvolvendo o programa com empenho e engajamento.

Em um dos trechos de sua narrativa demonstra sua percepção de formadora ao descrever as expectativas acerca do trabalho do mentor em relação ao professor iniciante:

Em razão dessa falta de compromisso do mentor, este acompanhamento era falho em muitos aspectos. Se o mentor não era assíduo, presente e questionador (em seus *feedbacks*, por exemplo), a PI também não possuía essas características. Passamos a perceber que ela não demandava tantas coisas e isso, geralmente, não era compatível com uma professora iniciante. Em seus relatos tudo parecia estar tranquilo e bem encaminhado. Assim, o mentor e a iniciante trocavam poucas mensagens e interagiam de modo superficial (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Diante da situação, a tutora, juntamente com a equipe do PHM, tentou criar caminhos para que o mentor tivesse um melhor desempenho no programa e melhor interação com sua PI, mas foram surpreendidos com o pedido de desligamento do mentor, pois iria assumir o cargo de diretor escolar.

As atitudes do mentor em relação ao PHM, podem estar relacionadas às tensões no seu processo de desenvolvimento profissional e ao estabelecimento da identidade de mentor. Reali *et. al* (2016, p.128) assessoram essa discussão, pois afirmam que alguns mentores podem não apresentar o “perfil ou disposição para exercerem a função [...] e para se ajustarem às normas e aos objetivos estabelecidos para o programa”. Espera-se que os mentores demonstrem força motivacional, energia, determinação, convicção e compromisso com os propósitos do programa (DAY, 2007; REALI *et.al*, 2016).

Diante de toda essa realidade vivida com este mentor, posso afirmar que aprendi a ser mais firme nas solicitações e “cobranças”, procurando compreender ainda mais o contexto de atuação do professor para além da mentoria. Acredito que todas as vivências do mentor influenciam em seu trabalho na escola, bem como na mentoria e, portanto, considero ser importante conhecer e compreender os aspectos que o envolvem. Isso, com certeza, faz parte de um bom relacionamento e acompanhamento do mentor. Portanto, mesmo com todos os percalços vividos com este mentor da EJA, aprendi muito com essa nossa convivência (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Em sua narrativa Eliza expressa que aprendeu a lidar melhor com as solicitações e demandas dos mentores. Nesse aspecto, enfatiza que passou a considerar, em sua atuação como tutora, o contexto e individualidade de cada mentor, pois entende que toda a conjuntura de vida do mentor gera efeitos em suas ações no desenvolvimento da mentoria. Assim, é possível perceber que uma situação de tensão propiciou aprendizagens e conhecimentos relacionados à função do formador.

4.3.1.4 Acompanhamento da díade Mentor-Professor Iniciante.

Com a saída desse mentor, Eliza cuidou para que a professora iniciante não ficasse sem mentoria, assim, ela passou a ser acompanhada pela mentora Joana. Eliza descreve Joana como dedicada e assídua em suas atividades; cuidadosa em seu trabalho, demonstrando sempre empatia e sensibilidade com as PIS que acompanhava. Eliza explicita que pôde perceber o desenvolvimento dessa mentora ao acompanhá-la de perto e notar seu avanço na escrita e maneira de se expressar. Nesse aspecto, infere-se que houve a construção de conhecimentos do formador concernente aos processos de avaliação da aprendizagem da mentora (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2006).

Eliza escreveu que a mentora começou a buscar materiais específicos para demandas formativas para a PI, que atuava na EJA com menores infratores. A mentora estava empolgada e motivada a colaborar com desenvolvimento da PI e procurou aprender mais sobre as especificidades dessa área com estudos. No início, as interações foram bem produtivas, pois a PI, sempre respondia e realizava as atividades propostas.

Todavia, a conduta proativa e engajada da PI mudou, quando passou a atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois parou de ser participativa e solicita. Por mais que a mentora tentasse manter um bom acompanhamento, a PI não reagia. Esse comportamento foi frustrando a mentora, fazendo com que ela questionasse as práticas de mentoria direcionadas à esta PI. Eliza destaca que tentou incentivar a iniciante de diferentes formas, mas não obteve

sucesso também. Quando perguntavam se a PI desejava continuar no Programa ela afirmava que sim, no entanto, não apresentava nenhuma demanda. A mentora, frequentemente, perguntava como ela e os alunos estavam, enviava modelos de atividades e mostrava-se sempre solícita.

Apesar dos esforços da mentora e da tutora, a PI não correspondia. A situação foi discutida coletivamente com grupo do PHM. Diante disso, foi levantada a hipótese: que o fato de a PI ter mudado a modalidade de nível de ensino fez com que ela não tivesse mais precisando ser acompanhada por uma mentora, uma vez que, não apresentava mais demandas e estava conduzindo suas atividades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem apresentar dificuldades.

Eliza explicita que:

Este momento em que acompanhei esta díade foi um acontecimento que também marcou minha trajetória no PHM, pois me ensinou (mais uma vez) a lidar com algo que não estava sob meu controle e/ou responsabilidade. Tentamos auxiliar esta PI de várias maneiras, mas evidenciamos que o interesse em participar de um programa de mentoria deve ser um dos principais elementos para seu progresso (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Com as vivências ao acompanhar essa díade, Eliza pôde acompanhar aos processos de ensinar uma mentora a ensinar um professor iniciante da EJA. A narrativa da tutora revela indícios da construção de conhecimentos sobre uma característica essencial do processo de ensino e aprendizagem de adultos: a autonomia do indivíduo na construção de seus conhecimentos, e o papel do formador nesse processo.

O processo de ensino e aprendizagem deste público específico assume que o adulto é um ser independente, nesse sentido, o trabalho do educador é favorecer a autonomia do indivíduo na construção do próprio conhecimento. As ideias de Knowles et. al (2009) sobre a aprendizagem de adultos revelam as especificidades dessa área. Destaca-se também que adultos se tornam responsáveis por suas decisões; direcionam suas atitudes consoante a seus interesses de aprendizado e são primordialmente impulsionados por motivações internas. Possivelmente, a professora iniciante desenvolveu autonomia suficiente, pois não apresentava mais demandas formativas em relação àquela modalidade de ensino, o que pode ter incidido no redirecionamento de suas aprendizagens para outros interesses.

4. 3. 2 Tutora Eliza: aprendizagens profissionais e momentos marcantes sobre pesquisa científica em Educação no PHM

4. 3. 2. 1 Trabalhar com pesquisa (dados, relação interpessoal, ideias, entre outros aspectos).

Outro momento marcante vivenciado por Eliza, foi o trabalho com pesquisa, mais especificamente, a análise e manuseio dos dados. Conforme explicitado anteriormente, o PHM não se trata apenas de um programa voltado para o desenvolvimento profissional de professores experientes e iniciantes, é, também, uma pesquisa-intervenção. Essa pesquisa tem um volume extenso de dados produzidos por meio de narrativas escritas, entrevistas, memórias de grupo, atividades no AVA, dentre outros.

A tutora já havia participado de outros grupos de pesquisa, na época de sua graduação, porém nenhuma dessas experiências eram parecidas com o PHM. Ela menciona como característica diferente, a questão do PHM não ter um currículo fechado, isto é, conteúdos e atividades pré-estabelecidas, pois se desenvolvia com base nas demandas e especificidades de cada díade mentora-PI.

Eliza descreve que o trabalho com os dados foi realizado por meio de análises, leituras e o manuseio do *software* de análises de dados Atlas.Ti. Este *software* era utilizado no programa para análise e sistematização de dados. Vale ressaltar que as tutoras passaram por uma formação específica para aprender as suas funcionalidades e poder utilizá-las.

Eliza relata que no início de sua participação nas reuniões, naturalmente, não se sentia confiante para contribuir, pois ainda não conhecia bem os assuntos. Esse aspecto mencionado por ela é bem interessante, pois uma característica do PHM é a construção colaborativa dos conhecimentos. Essa concepção de desenvolvimento valoriza os conhecimentos de todos que fazem parte do programa, se dissociando de uma visão hierarquizada dos conhecimentos docentes. Em suas palavras, todos os aspectos do PHM foram sendo aprendidos por ela a partir da própria prática durante sua atuação. As reuniões semanais com as professoras pesquisadoras, mentoras e demais tutoras ajudaram Eliza a ficar cada vez mais envolvida e imersa no PHM. Sobre isso escreveu: “Conviver com professores experientes, tanto com as pesquisadoras quanto com os mentores, me permitiu ter uma visão mais refinada a respeito do cotidiano de sala de aula e das características da pesquisa (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

4. 3. 2. 2 Construção do relatório

Eliza relata que a construção do relatório geral do PHM para FAPESP foi um momento marcante na sua vivência no programa. Um período de esforço e trabalho, mas também de muitas aprendizagens. A escrita do relatório foi feita com a colaboração de todo o grupo do

PHM, mas vale ressaltar que as mentoras e tutoras/TT3 deveriam escrever seus relatórios individuais de atividades realizadas no programa. Como Eliza bem explicita em sua narrativa, as tutoras/TT3 escreveram seus relatórios individuais, colaboraram com o desenvolvimento do relatório geral e deram suporte às mentoras na escrita dos relatórios delas com direcionamentos e *feedbacks*. Vale a pena destacar que essa tensão também ocorre em razão dos dados serem analisados ao mesmo tempo em que a intervenção é realizada. Isso é um aspecto positivo, pois possibilita redirecionar a intervenção.

Sem dúvidas todo esse esforço em prol da construção dos relatórios me permitiu ver o quanto estávamos trabalhando em um projeto de pesquisa enorme e com tantas frentes de estudos e possibilidades. Também pude ver a quantidade de resultados positivos gerados pelo PHM. Coletar, reunir e organizar todas as informações do relatório geral foi algo muito minucioso e, de certa forma, trabalhoso já que fomos bastante detalhistas na escrita para que tudo fosse compreendido de maneira clara e completa. [...]. Posso afirmar, a partir disso, que minha aprendizagem com o trabalho na pesquisa foi gradual e intensa. Indubitavelmente, esta aprendizagem me proporcionou um notável crescimento acadêmico e profissional (Narrativa Escrita, Eliza, 2020).

Eliza percebeu que todo o esforço desempenhado na construção do relatório para a FAPESP foi relevante para o desenvolvimento de um trabalho primoroso, detalhado e bem escrito. Para ela, a experiência foi um momento de reflexão e percepção acerca da dimensão gigantesca do trabalho de pesquisa que estava sendo realizado no PHM. A tutora relata que esses processos de construção dos relatórios proporcionaram a construção gradual de aprendizagens e que isso repercutiu positivamente no seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Quadro 12: Aprendizagens e processos de Eliza no PHM

Aprendizagens sobre a docência	Aprendizagens sobre a pesquisa científica	Processos de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construir conhecimentos teóricos sobre o campo da Formação de Professores. ➤ Elaboração de <i>feedbacks</i> reflexivos para as mentoras. ➤ Ser resiliente, um aspecto fundamental para a docência. ➤ Dimensão emocional do desenvolvimento profissional. ➤ Organização do tempo ➤ Ensino de adultos ➤ Aprendizagens sobre a EJA ➤ Aprendizagens sobre a escola e ensino na Educação Básica; ➤ Manuseio do AVA 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar trabalhos acadêmicos em eventos científicos. ➤ Sistematização de dados investigativos. ➤ Escrita acadêmica e científica ➤ 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acompanhamento de uma díade ➤ Curso de formação para tutor/TT3 ➤ Prática de tutoria ➤ Apoio de amigos críticos ➤ Grupo de pesquisa

Fonte: elaborado pela autora, 2021

Em síntese, Eliza construiu conhecimentos sobre a área de Formação de Professores, como a mentoria, por exemplo; além da escrita de *feedbacks* e acadêmico-científica de artigos e relatórios; a questão da dimensão pessoal do desenvolvimento profissional docente; aprendizagens acerca das dinâmicas das escolas, da EJA, bem como, aspectos da pesquisa científica no campo da Formação de Professores.

Na próxima seção, é apresentada a síntese dos dados relacionados aos objetivos da investigação. Tal síntese foi desenvolvida com base na discussão sobre os conhecimentos construídos no PHM e seus respectivos processos de aprendizagem, foram destacados ainda os aspectos convergentes e divergentes nas narrativas das tutoras/TT3.

5 APRENDIZAGENS E PROCESSOS RELACIONADOS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS TUTORAS/TT3: SÍNTESE DOS DADOS

Em relação às aprendizagens sobre a docência, destaca-se os conhecimentos acerca da função de formador: ensinar mentores a ensinar professores iniciantes a ensinar, promover processos reflexivos, escrever *feedbacks* formativos, oferecer sugestões e direcionamentos para mentores, colaborar com processos formativos de mentores na elaboração de atividades e interações no AVA, perceber as demandas formativas de mentores; dimensão pessoal do desenvolvimento profissional: organização do tempo e resiliência. Houve, outrossim, a construção de conhecimentos sobre aspectos da docência na Educação Básica acerca de conteúdos específicos do ensino de matemática, bem como, de características da EJA, EI e AI.

Como explicitado anteriormente, as mentoras do PHM escreviam em seus diários reflexivos (situados no AVA) sobre as atividades realizadas nas escolas em que eram docentes e sobre o exercício da mentoria. Assim, os *feedbacks* das tutoras eram escritos, conforme as mentoras escreviam no diário e de acordo com os temas abordados por elas.

A escrita de *feedbacks* formativos foi um aspecto em destaque no trabalho de tutoria. Possivelmente porque o ato de escrever, consiste numa atividade complexa que demanda esforço para que seja repleta de sentido (OLIVEIRA, 2011). É necessário considerar também que os *feedbacks* deveriam ser formativos e construídos com o objetivo de fomentar a reflexão nas mentoras, em relação às práticas de mentoria e aos processos de aprendizagem de mentores desenvolvidos no programa.

Inferese que aprender a escrever os *feedbacks* foi um aspecto fundamental para as tutoras/TT3 realizarem seu trabalho de acompanhamento das mentoras, que ocorreu primordialmente pelo AVA. Escrever tais *feedbacks* exigia das tutoras/TT3 conhecerem amplamente todo o desenvolvimento do trabalho que as mentoras realizavam com as iniciantes para que pudessem construir um texto reflexivo, formativo e direcionado para o contexto e especificidade de cada díade (mentora-PI). Destaca-se também que cada tutora criou um estilo próprio de desenvolver *feedbacks*.

Diante disso, oferecer *feedback* consiste em prover informações consistentes e fundamentadas em conhecimentos científicos e experienciais para que aprendizes possam estar à par de seu desenvolvimento e buscar maneiras de continuar aprendendo, observando os pontos frágeis de suas aprendizagens que precisam de atenção (SHUTE, 2008). Destaca-se que o *feedback* não deve ocorrer em um movimento unidirecional. Neste sentido, sugere-se um *feedback* dialógico em que o aprendiz participa ativamente da construção de seus conhecimentos, longe de ser um mero receptor (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

O processo de interação e partilha entre mentoras e tutoras parece ter sido rico em conhecimentos e fonte de aprendizagens mútuas. As conversas profissionais¹⁶ (TIMPERLEY, 2015) deliberadas entre elas podem ter proporcionado desenvolvimento profissional para ambas, uma vez que, tais interações envolviam um compromisso comum entre profissionais da educação (mentoras e tutoras/TT3) com o desenvolvimento profissional docente de PIS.

As conversas profissionais são consideradas formas potentes de aprendizagem profissional, pois estão pautadas na premissa de que o conhecimento é construído em atos sociais situados e empreendidos em comunidades de aprendizagem (ORLAND-BARAK, 2006). Lave e Wenger (1991) explicitam que o conhecimento é construído por meio de discursos, além disso, está conectado e se desdobra em atividades e práticas culturais desenvolvidas por vários membros de um grupo.

Conversas profissionais são concebidas como contextos sociais para a construção e negociação de significados, com o propósito de criar espaços para os participantes colocarem sua prática sob análise crítica e para localizar suas vozes em suas experiências e nas experiências de outros (ORLAND-BARAK, 2006, p. 15) (Tradução nossa).

Isto posto, o PHM pode ser considerado um programa em que houve o estabelecimento de relações horizontais. Assim, propício para a construção colaborativa de conhecimentos entre os participantes do grupo (formadoras, tutoras, mentoras, PIS, etc.). Destaca-se, as interações entre mentoras e tutoras/TT3 por meio das conversas profissionais, ora realizadas pessoalmente, nas reuniões da UFSCar, ora realizadas virtualmente pelo AVA. A valorização dos conhecimentos de ambas denotam a perspectiva não hierárquica em relação aos conhecimentos produzidos na escolas. Nesse aspecto, o PHM fortaleceu a relação universidade-escola ao demonstrar que ambos conhecimentos são importantes para o desenvolvimento de pesquisas educacionais.

Outro aspecto evidenciado pelas tutoras, foi o fato de terem tido pouca ou nenhuma experiência em sala de aula como professoras. Esse tópico surgiu porque as tutoras deviam assessorar e colaborar com as mentoras no acompanhamento das PIS e, por não terem experiência prática na docência, isso surgiu como um dificultador de suas ações. Isto porque, como professoras com pouca ou nenhuma experiência profissional poderiam colaborar com professores experientes no auxílio de iniciantes no magistério?

¹⁶ A autora desta dissertação e respectiva orientadora elaboraram um artigo científico que aborda os aspectos reflexivo e formativo dos *feedbacks* de uma tutora oferecidos à uma mentora no PHM. O trabalho foi enviado a um periódico e está em fase de avaliação (2021).

Este fato foi um desafio para as tutoras/TT3. Apesar disso, demonstraram compromisso com seu trabalho e prosseguiram na busca de formas de ajudarem as mentoras em suas demandas com estudos e pesquisas sobre Formação de Professores e as respectivas modalidades de ensino em que atuavam junto às mentoras. Tal atitude demonstra que as tutoras/TT3 têm paixão e compromisso (DAY, 2006) tanto com o programa como com a docência, outra confirmação desta característica reside no fato de buscarem o próprio desenvolvimento profissional por meio da pós-graduação *stricto sensu* a nível de doutorado.

Ademais, as professoras da universidade propiciaram análises, interpretações e compreensões dos fenômenos a partir de referenciais teórico-científicos; as mentoras e PIS, por sua vez, puderam levar para o grupo saberes específicos da experiência e mostrar o que é possível ou não de se concretizar na prática escolar e olhar a teoria sob a luz da prática; o tutor também pode apresentar ao grupo saberes específicos, sejam os baseados nas teorias aprendidas nos cursos, sejam os relativos às vivências dos estágios/profissionais e à própria conexão entre ambos.

Ao dialogar com o outro as tutoras atribuíram novos significados a determinado objeto (fenômeno) e assim transitaram de pensamentos e ações singulares para pensamentos e ações plurais, uma vez que o olhar do outro ajuda a ir além do que se vê.

Vale destacar que embora as tutoras dispusessem de autonomia para desempenharem suas funções, tinham o acompanhamento constante da equipe do PHM, principalmente, das professoras formadoras da universidade e, em especial, da coordenadora, para auxiliarem no processo formativo de aprendizagem que estavam vivenciando, uma vez que a bolsa TT3 é de cunho formativo; além de darem também suporte teórico e prático para o acompanhamento das mentoras. Neste sentido, infere-se que o apoio de uma equipe de pesquisadores experientes, bem como, de uma ex-mentora com vasta experiência na Educação Básica e na mentoria, Marta, tenha suprido, de certa forma, a falta de vivências na sala de aula das tutoras/TT3.

Essa característica demonstra a importância da experiência prática na base de conhecimentos do formador (MIZUKAMI, 2006) para que possa direcionar processos formativos assertivos e ricos com o objetivo de subsidiar o ensino de professores em um movimento coeso entre teoria e prática.

Outros conhecimentos relacionados ao ser formador de mentores foram os construídos sobre os processos de assessoramento da mentoria. Ao longo da atuação, as tutoras/TT3 desenvolveram habilidades, tais como: ter uma escuta sensível e um olhar empático às demandas das mentoras e das PIS; perceber quais eram as demandas formativas apresentadas por mentoras; e aprender sobre a comunicação/condução das reuniões presenciais do grupo do

PHM na UFSCar. É possível inferir que as tutoras/TT3 foram construindo gradualmente uma base de conhecimentos específica para a formação/assessoramento de mentores no PHM (MIZUKAMI, 2006).

Ao longo da participação no PHM as tutoras/TT3 demonstraram uma característica vital da docência: a resiliência. Ser resiliente é mais do que uma característica pessoal, é também uma postura que pode e deve ser incentivada pelo ambiente profissional (DAY, 2014). Embora possa ser incentivada “a resiliência sem o propósito moral, sem a vontade de aprender e ser auto reflexivo, para que se possa mudar e continuar melhor, não é suficiente” (DAY, 2014, p.122).

As narrativas das tutoras/TT3 demonstraram que em vários momentos das suas atuações foram resilientes e adotaram tais posturas (DAY, 2014), como, por exemplo: quando assumiram a responsabilidade em participar de uma iniciativa pioneira no Brasil, como um programa híbrido de indução docente e pesquisa-intervenção complexa, e se mostraram dispostas a aprender e colaborar; quando tiveram dificuldades de auxiliar as mentoras e buscaram novos conhecimentos e suporte da equipe do PHM; quando apresentaram trabalhos em eventos científicos e não se deixaram vencer pelo nervosismo; quando aprenderam a organizar o tempo e conciliar outras atividades com as demandas do programa; e quando passaram por dificuldades em suas vidas pessoais, mas conseguiram se restabelecer e retomaram as atividades de tutoria no programa com o mesmo compromisso e engajamento.

Nesse sentido, a dimensão pessoal do desenvolvimento profissional também esteve presente na postura resiliente das tutoras. Nas palavras de Day (2014) essa dimensão está relacionada com a vida fora do ambiente profissional, por exemplo, com a família e papéis sociais, e podem, de certa forma, afetar, mas não determinar a resiliência, bem-estar, auto eficácia, a satisfação profissional.

Concernente às aprendizagens relacionadas a pesquisa científica foi possível construir conhecimentos acerca dos processos de uma pesquisa-intervenção na área de Formação de Professores; elaboração e apresentação de trabalhos científicos; sistematização e análise de narrativas escritas e orais; melhora da escrita acadêmico-científica; manuseio do AVA; o uso de *softwares* de análise de dados qualitativos como o Atlas.Ti ; desenvolvimento de um olhar mais inquiritivo sobre dados investigativos; conhecer especificidades de uma pesquisa científica como: organização de tempo e disciplina; compreender melhor processos investigativos na área de Formação de Professores, como uso das narrativas como instrumentos formativos e investigativos; sistematização de dados provenientes de diferentes fontes de coleta, como: *WhatsApp*; *Moodle*; memórias; linhas do tempo.

Fazer pesquisa científica é uma forma de construir conhecimentos para colaborar para o desenvolvimento social e individual do pesquisador (ZEICHNER; NOFKE, 2001). Ademais, o objetivo da bolsa TT3 é promover a formação científica dos bolsistas para que possam ser pesquisadores engajados, comprometidos e com as aptidões necessárias para o rigor científico. Neste aspecto, é possível inferir que as tutoras do PHM, usufruíram com sabedoria das oportunidades de aprendizagem no programa.

A escrita acadêmica e científica foi um ponto relevante indicado pelas participantes. A oportunidade de escrever artigos sobre o PHM para publicação em periódicos e em anais de eventos foi uma atividade que parece ter possibilitado o desenvolvimento da habilidade de escrever e apresentar os resultados provenientes da intervenção.

As narrativas são instrumentos poderosos utilizados no PHM na formação das mentoras e das PIS e como fonte de dados da pesquisa-intervenção. Tais narrativas foram produzidas no AVA a partir das ferramentas e atividades disponíveis tais como: diário reflexivo de mentora e de professora iniciante, memoriais de formação e entrevistas.

Nesse aspecto, as tutoras/TT3 demonstraram ter aprendido que as narrativas são estratégias formativas riquíssimas com potencial para promover a reflexão e para fornecer dados sobre a repercussão das trajetórias de vida e aprendizagem da docência, processos de aprendizagem da docência, teorias implícitas de professores, *etc.* a partir da construção e reconstrução das histórias pessoais (OLIVEIRA, 2011).

No que diz respeito aos processos investigativos com uso de narrativas, é possível destacar que podem ser fontes históricas de informação sobre conjunturas histórico-culturais em que os professores atuam e, desta forma, oferecer subsídios para desenvolvimento de políticas públicas de formação docente (OLIVEIRA, 2011).

Outra aprendizagem relatada foi o manuseio do AVA e a sistematização dos dados provenientes de diferentes fontes: *WhatsApp*; *Moodle*; memórias; linhas do tempo. Esse aspecto aparece como um desafio, porque embora o *Moodle* tenha potencialidades na Formação de Professores, apresenta limitações no momento de coletar os dados para analisar. Isto porque cada mentora construiu um caminho próprio para realizar o assessoramento das PIS, porque o PHM não tinha currículo pré-determinado, por ser baseado numa perspectiva construtivo-colaborativa e, especialmente, devido à assessoria se pautar nas demandas individuais e contextualizadas das iniciantes.

Essa característica repercutiu no trabalho das tutoras, pois os dados ficavam em tarefas diversificadas no AVA, o que dificultou a coleta e sistematização. Isto acontece também devido a uma própria característica da pesquisa-intervenção que possibilita que as análises dos dados

ocorram simultaneamente ao andamento do estudo, permitindo realizar mudanças no percurso da investigação, um aspecto positivo da intervenção.

A organização do tempo foi um fator interessante que proporcionou aprendizagens porque as participantes precisaram conciliar outras atividades com o PHM. Nesse caso perceberam o quanto era importante gerir o tempo para se estabelecerem e realizarem as atividades do programa e da vida pessoal com equilíbrio. Esta parece ser uma aprendizagem construída tanto na dimensão profissional quanto na dimensão pessoal porque gerenciar o tempo é uma atividade necessária em todos os aspectos da vida.

Vale pontuar que uma das tutoras revelou o desenvolvimento de um olhar mais inquiritivo sobre os dados investigativos. A investigação científica é uma das essências do PHM, pois além de ser um programa de mentoria, é também uma pesquisa intervenção cujo desenvolvimento profissional docente é o objeto de estudo. Nesta perspectiva, o trato e sistematização de dados bem como a produção científico-acadêmica são rotinas¹⁷ do programa, formando um ambiente propício para a construção de olhar voltado para a inquirição. O gerenciamento do tempo e a inquirição também são processos necessários para a aprendizagem (VAUGHAN, 2010) em ambientes híbridos, como o PHM.

O ambiente híbrido requer o aprendizado do gerenciamento do tempo, a partir do comprometimento (nesse caso, profissional), para se realizar o que é proposto. E esse ambiente pode favorecer os processos de inquirição, a partir das trocas com os pares, da autorreflexão e da autoavaliação etc. Além disso, ter os dados acessíveis no AVA parece ter favorecido o processo inquiritivo das tutoras (VAUGHAN, 2010).

Mizukami (2006) explica que atitudes investigativas são fundamentais para desenvolvimento profissional de professores e formadores, porque possibilitam a criação de ambientes propícios à mudança por meio de processos investigativos organizados e sistemáticos. A pesquisa a que Mizukami (2006) refere-se é a pesquisa da própria prática e do contexto educacional em que o docente atua, cujos fundamentos estão fincados no método científico. Embora tais pesquisas (da prática docente e a científica) sejam de natureza distintas, ambas são fundamentais para a construção de novos conhecimentos e desenvolvimento profissional.

Nesse sentido é possível inferir que um professor que atua na investigação científica pode desenvolver um olhar inquiritivo sobre sua própria prática. Assim, atitudes investigativas podem ser relevantes não só para a produção de novos conhecimentos, mas também para a

¹⁷ Embora o PHM tenha encerrado as atividades, as pesquisas sobre o programa continuam sendo realizadas pelo grupo, pois há um grande volume de dados para serem analisados.

formação de pessoas autônomas e críticas sobre a construção de seus conhecimentos cotidianos (VAZ; SANGIOGO, 2017). Nesta premissa está fundamentada a importância de professores que adotam a pesquisa como princípio científico e educativo. Ademais, a pesquisa pode incidir em desenvolvimento profissional, pois qualifica o espaço de formação (MALDANER, 2003).

Os processos que estão relacionados às aprendizagens construídas pelas tutoras/TT3 no PHM foram bem diversificados. Um deles, foi o curso de formação inicial para tutor/TT3 desenvolvido por docentes da UFSCar, da linha FPOAE, que teve por objetivo estabelecer uma base teórica comum entre os futuros bolsistas/TT3 e os idealizadores do PHM. O curso foi ofertado como parte do processo de seleção dos bolsistas/TT3, os quais foram avaliados pelo desempenho no curso e engajamento nas atividades propostas. Foram trabalhados vários tópicos fundamentais para o exercício da tutoria como: processos de aprendizagem da docência, mentoria, professores iniciantes, pesquisa-intervenção, narrativas, memórias de grupo, casos de ensino dentro assuntos já explorados anteriormente. Para as tutoras, esses assuntos foram de suma relevância para que pudessem construir subsídios iniciais para suas funções.

Embora a participação no curso de formação inicial para tutor/TT3 tenha sido breve, as participantes tiveram acesso às bases teóricas iniciais para que pudessem ter embasamento na busca por mais conhecimentos no decorrer do programa, uma vez que os processos formativos foram contínuos. Neste sentido, do início ao fim da atuação das tutoras/TT3, por meio do exercício de suas atividades e acompanhamento da equipe de pesquisadoras, puderam construir aprendizagens.

As tutoras relataram que construíram aprendizagens por meio do acompanhamento das professoras experientes e das díades - mentora/PI. Possivelmente, os processos de interação, a troca de conhecimentos e as vivências com as mentoras (RODGERS, 2002), e consequentemente com as iniciantes, permitiu que as tutoras/TT3 aprendessem sobre questões do dia a dia escolar, conteúdos específicos para ensino na EI, EJA e nos AI, bem como, suas respectivas características e práticas pedagógicas desenvolvidas.

Ao participarem dos processos contínuos de formação das mentoras e do exercício da tutoria na elaboração de *feedbacks*, na proposição de atividades e nas sugestões oferecidas às mentoras para atuarem junto às PIS, as tutoras puderam se desenvolver profissionalmente. Estas aprendizagens relacionadas ao acompanhamento das mentoras e das PIS podem ter proporcionado a construção de uma base de conhecimento de formador (MIZUKAMI, 2006), mais especificamente de formador de mentores.

Outro processo essencial para o desenvolvimento das tutoras/TT3 foi o apoio de amigos críticos (COSTA; KALLIK, 1993; BAMBINO, 2002). No decorrer de suas atuações as tutoras

contaram com o apoio de profissionais que estavam no PHM como ex-tutoras e ex-mentoras que já dispunham de conhecimentos relacionados aos aspectos da tutoria no programa bem como sobre o acompanhamento de professores experientes. O estabelecimento de relações de confiança com integrantes mais experientes do PHM, possibilitou às tutoras/TT3 a criação de redes de apoio as quais foram essenciais para que pudessem aprender sobre suas funções e receber *feedback* sobre suas atuações. Este suporte pode ter oferecido direcionamentos para o exercício da tutoria com vistas ao bom andamento do programa (BAMBINO, 2002).

A reflexão sobre a prática também foi um processo de aprendizagem das tutoras/TT3. Em momentos da narrativa de Lúcia, por exemplo, é possível notar seus processos de reflexão sobre suas ações no PHM. Ademais, a reflexão sobre experiências anteriores à atuação no programa foram ressignificadas, ganhando novos sentidos para o exercício da tutoria (RODGERS, 2002). A narrativa de Lúcia mostrou ainda um movimento de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, conforme as ideias propostas por Schön (1993;1992;2000).

As narrativas das tutoras/TT3 participantes do estudo, demonstraram que a atuação delas proporcionou ricas aprendizagens pelos mais diversificados processos. Tais aprendizagens caracterizam-se por suas naturezas distintas. Isto porque certos conhecimentos abrangem aspectos da docência e da base de conhecimentos do formador; outros, por sua vez, relacionados à pesquisa científica na área de Formação de Professores. Compreende-se que as aprendizagens foram construídas pelas próprias características do PHM como programa de indução docente e pesquisa-intervenção.

Considerando as aprendizagens profissionais construídas pelas tutoras/TT3 ao participarem do PHM e os processos pelos quais tais aprendizagens foram ocorreram, a análise das narrativas revelou aspectos convergentes e divergentes. Isto posto, o quadro abaixo sintetiza esses dados de forma sistematizada:

Quadro 13: Aspectos convergentes e divergentes nas narrativas das tutoras/TT3

	APRENDIZAGENS E PROCESSOS
Aspectos convergentes nas narrativas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprendizagens sobre aspectos pedagógicos da tutoria, como: elaboração de <i>feedbacks</i>, acompanhamento das mentoras e dos processos de mentoria; ➤ Aprendizagens sobre aspectos da investigação científica e de seus processos; ➤ Inseguranças ao participarem do minicurso e demandas formativas para assumir a função de tutoras/TT3; ➤ Aprendizagens a partir da interação com mentora e PI. ➤ Escrita de trabalhos acadêmicos ➤ O impacto de questões pessoais no acompanhamento do programa ➤ Como ensinar professoras experientes, sendo iniciante. ➤ Reflexão ➤ Resiliência
Aspectos divergentes nas narrativas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experiências profissionais no magistério prévias ao exercício da tutoria no PHM. ➤ Dar o peixe ou ensinar a pescar ➤ A menção de amigos críticos no apoio às dificuldades iniciais; ➤ Participação em eventos

Fonte: elaborado pela autora, 2020

O quadro demonstra que os aspectos convergentes sobrepujaram os divergentes. Neste sentido, as três participantes desta pesquisa mencionaram que aprender a escrever *feedbacks* foi um grande desafio, porque deveriam promover a reflexão e ter cunho formativo, o que demandou esforço reflexivo das próprias tutoras e conhecimento amplo sobre as mentoras e PIS, bem como, dos processos interativos das díades (mentoras-PIS). Outro aspecto que convergiu foi a aprendizagem sobre a base de conhecimentos do formador e acerca de pesquisa científica no campo educacional da Formação de Professores.

As três tutoras/TT3 revelaram que no início de suas atuações no curso de formação: “Alternativas teórico-metodológicas em programas de pesquisa-intervenção na área da Formação de Professores” se sentiram inseguras e ficaram apreensivas temendo não

conseguirem cumprir com as atividades solicitadas, porém foram selecionadas para atuarem no PHM e tiveram oportunidades de aprender sobre a nova função e de se desenvolver profissionalmente. Alguns momentos foram de tensões e desafios, porém foram superados com persistência, estudos, apoio do grupo de pesquisa e de amigos críticos (BAMBINO, 2002).

O impacto de questões pessoais que repercutiram na atuação no programa foi uma constante nas três narrativas. Isso denota que as trajetórias de vida de professores são fortes influenciadoras dos processos de aprendizagem da docência.

Outro ponto convergente das narrativas foi a resiliência (DAY, 2004), pois em determinados momentos de suas trajetórias no PHM as tutoras/TT3 superaram as dificuldades com compromisso e engajamento com vistas a promoverem seu desenvolvimento profissional e executar um trabalho de qualidade.

A escrita de trabalhos acadêmicos foi identificada pelas três tutoras como um processo rico de aprendizagens acerca da pesquisa científica. A prática de escrever artigos demandou um processo de organização de ideias e gasto de energia cognitiva para estruturar o pensamento. A sistematização e análise dos dados também foram relevantes e mencionados porque o PHM conta com uma organização bem diferenciada, pois acontece de forma híbrida. Assim, as características do programa demandaram o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimentos sobre a pesquisa científica na área de Formação de Professores tais como: ferramentas formativas, investigativas e os respectivos pressupostos teórico-metodológicos.

O fato de terem que ensinar professoras experientes mesmo sendo iniciantes, também esteve presente nas três narrativas. Essa questão pode ter sido impactante, pelo fato de buscarem referências em experiências anteriores para que pudessem ajudar as mentoras no acompanhamento das iniciantes, mas apenas uma delas tinha vivências na docência e pôde buscar conhecimento prévio para auxiliar uma das mentoras que acompanhava. Embora esta questão tenha sido um dificultador, as tutoras puderam ter apoio e respaldo da equipe de pesquisadoras e de uma professora mentora experiente para realizarem o trabalho de suporte às mentoras.

A partir das leituras das narrativas, é possível inferir que as tutoras/TT3 foram reflexivas em suas atividades, isto porque compreende-se que a reflexão é uma ferramenta crítica na avaliação e tomada de decisões sobre o ensino, bem como para o desenvolvimento profissional. Assim, houve momentos em que as tutoras/TT3 questionaram suas atuações, empreenderam autoavaliações e negociaram decisões com o grupo PHM num processo de reflexão coletiva para avaliar se suas práticas estavam conduzindo aos propósitos e objetivos estabelecidos

previamente para o exercício da tutoria e apoio às mentoras (MIZUKAMI, 2003; REALI; REYES, 2009).

Os aspectos divergentes nas narrativas foram menos frequentes, por exemplo: apenas Marina e Eliza mencionaram a participação em eventos científicos como processos de aprendizagem. Para Marina, participar de um evento para comunicar dados da pesquisa do PHM, pela primeira vez, foi um momento de tensão causado pelo nervosismo e ansiedade. Contudo, a tensão foi resignificada em uma oportunidade futura de apresentação de trabalho, configurando-se como a superação da tensão. Para Eliza, participar do evento foi uma evidência de desenvolvimento profissional e melhora na sua escrita acadêmica. Interessante pontuar que a mesma atividade constituiu fontes de aprendizado que, embora tenham sido encaradas com perspectivas diferentes, reiteram o quão é importante considerar as subjetividades nos processos de aprendizagem da docência como também nas aprendizagens relacionadas ao ser um pesquisador.

Somente Lúcia e Eliza mencionaram que buscaram apoio de amigos críticos. Isso revela o valor de aprender por meio da interação e da partilha de conhecimentos e experiências. Isso revela também que os profissionais do PHM não aprendem só a nível individual, mas são preocupados com a aprendizagem dos colegas, um aspecto fundamental para fomentar processos reflexivos na coletividade. Assim, as participantes se dedicaram na criação de conexões com pessoas mais experientes com vistas a desenvolverem suas funções de forma adequada para atingirem os objetivos do programa.

Apenas Lúcia destacou a questão de como ensinar as mentoras. Por isso, usou a expressão “dar o peixe ou ensinar a pescar”. Essa é uma discussão que esteve presente no PHM, principalmente por parte das mentoras em relação às professoras iniciantes. Isto porque como o PHM tinha um currículo aberto, o apoio às PIS era desenvolvido com base nas demandas apresentadas por elas, isso deixava as mentoras preocupadas em como seria desenvolvido esse apoio, pois não queriam que se resumisse a ajudas pontuais como uma espécie de “pronto socorro”. Neste sentido, é possível inferir que o suporte das tutoras às mentoras, neste caso, se mostrou análogo ao apoio das mentoras às PIS. Este dado demonstra indícios de conhecimento pedagógico sobre como ensinar mentores a ensinar professores iniciantes (REALI et. al. 2016).

Diante da exposição da síntese dos dados, a próxima seção visa trazer um panorama geral dos resultados da pesquisa para o campo educacional e para a vida profissional e pessoal da pesquisadora.

6 REFLEXÕES FINAIS

Os resultados e discussões empreendidos neste estudo, reiteram que o desenvolvimento profissional docente é um processo que acontece no decorrer do percurso de vida. As aprendizagens profissionais da docência iniciam-se mesmo antes da formação inicial, ao considerar que é possível aprender com professores que fizeram parte da vida escolar. Diferentes fatores podem influenciar tal aprendizagem, entre os quais citamos os cognitivos, os afetivos, os éticos, de desempenho, as crenças e os valores que têm os professores e o contexto em que atuam (COLE; KNOWLES, 1993).

A formação inicial é apenas um ponto de partida de uma trajetória que deve/pode continuar até a aposentadoria, embora, em alguns casos, mesmo depois de se aposentar professores continuam dando frutos e aprendendo a profissão, como é o caso da professora e mentora experiente Marta, colaboradora do PHM mencionada como amiga crítica de umas das participantes deste estudo.

Para compreender os contributos desta investigação, torna-se pertinente retomar a pergunta de pesquisa: quais aprendizagens docentes construídas pelas tutoras/TT3 no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) e por meio de quais processos formativos essas construções ocorreram? Bem como os seguintes objetivos: geral: Analisar as aprendizagens profissionais construídas pelas tutoras/TT3 ao participarem do PHM; específicos: identificar os conhecimentos construídos pelas tutoras/TT3 ao longo da participação no programa; descrever os processos pelos quais as aprendizagens foram construídas pelas tutoras/TT3; compreender como o PHM fomentou o desenvolvimento profissional das tutoras/TT3.

As narrativas das tutoras/TT3, fonte de análise desta pesquisa, tiveram como foco as aprendizagens construídas por elas no PHM e os processos que as circunscreveram, considerando como meio de análise os incidentes críticos /momentos marcantes (BOLÍVAR, 2002) que elas indicaram como oportunidades de aprendizado e desenvolvimento profissional. Conhecer os eventos que marcaram significativamente as trajetórias a partir das narrativas escritas pelas participantes permitiu conhecer o significado das experiências que elas viveram no PHM e como essas vivências propiciaram a construção de conhecimentos profissionais.

As vivências no PHM possibilitaram às tutoras/TT3 desenvolvimento profissional na medida em que construíram aprendizagens acerca da docência e da pesquisa científica no campo da Formação de Professores. Tais conhecimentos de essências teóricas e práticas formaram um repertório que auxiliou as tutoras no acompanhamento das mentoras, outrossim, nas atividades relacionadas a pesquisa-intervenção.

Destaca-se que as aprendizagens foram fomentadas pelos mais diversificados processos,

como, por exemplo, estudos teóricos, exercício da tutoria, apoio das pesquisadoras do PHM, suporte de amigos críticos. Sem esquecer que o interesse e disposição das tutoras para aprenderem e o compromisso com suas funções foi imprescindível (DAY, 2014; RODGERS, 2002)

É possível inferir que a atuação das tutoras/TT3 no PHM, fomentou o desenvolvimento profissional na medida em que os dados revelaram indícios de uma base de conhecimentos de formador em processo de construção. Esta base pode ser similar à do formador de professores (MIZUKAMI, 2006; BORGES 2013), porém é mais específica, pois trata-se da formação e acompanhamento de mentores de professores iniciantes em um programa de indução docente, com todas suas especificidades e pressupostos teórico-metodológicos (caráter híbrido, pesquisa intervenção construtivo-colaborativa, visa o desenvolvimento profissional docente, dentre outras).

Se o tempo de participação como tutor/TT3 exigido pela FAPESP (24 meses) não tivesse encerrado, as três tutoras participantes desta investigação possivelmente ainda estariam atuando no programa pelo excelente trabalho desempenhado. Prova disso, foram os pareceres positivos dados pela coordenadora do PHM aos seus relatórios entregues à FAPESP¹⁸ (2018; 2019). Vale destacar ainda que as tutoras Marina e Lúcia permaneceram no PHM até o encerramento das atividades e continuaram a colaborar inclusive na formação de outros bolsistas/TT3 que as substituíram. Eliza, não permaneceu no programa, pois precisava dedicar-se integralmente ao doutorado, uma vez que tornou-se bolsista de outra agência de fomento à pesquisa brasileira.

As trajetórias das tutoras/TT3 no PHM, assim como, a dedicação com seus processos de formação contínua revelaram que quando há comprometimento com a profissão e com a prática reflexiva, é possível construir conhecimentos valiosos para subsidiar a atuação profissional e promover um trabalho efetivo.

Esta pesquisa buscou também evidenciar que a mentoria pode ser uma iniciativa promissora para o desenvolvimento profissional de professores experientes e iniciantes, como apontam as pesquisas de Silva (2020) e Barros (2021). Estudos indicam que professores apresentam necessidades formativas diferentes conforme etapa da carreira em que se encontram (REALI; TANCREDI, 2008). Com base nesta premissa torna-se necessário voltar o olhar para as fases da carreira docente e pensar em alternativas de desenvolvimento profissional que considerem as especificidades de cada uma.

¹⁸ Relatório FAPESP, (2018; 2019). Divulgação restrita.

A fase de iniciação é uma etapa do desenvolvimento profissional docente fundamental quando pensamos na melhoria da educação, pois nessa fase professores passam a construir aprendizagens intensas assim como a identidade docente. Os primeiros anos de exercício da docência são fundamentais para a estruturação de ações profissionais futuras e inclusive para a permanência na profissão (PAPI; MARTINS, 2010).

Este período pode ser complexo se o professor não tiver apoio, boas relações com pares e condições objetivas de trabalho adequadas para o exercício da profissão. Isto porque o iniciante no magistério poderá encontrar uma realidade que possivelmente não terá as estratégias adequadas para superar, podendo entrar em um estado de sobrevivência caracterizado pela imitação de outros docentes de forma acrítica, insegurança, necessidade de controle de situações, choque de realidade, conformismo com as regras existentes, desejo de agradar os pares, dentre outras (LIMA *et. al*, 2007; PAPI; MARTINS, 2010).

Neste cenário é que programas de indução docente podem ser estratégias assertivas de apoio e promoção do desenvolvimento profissional de iniciantes e experientes. No caso dos iniciantes, a mentoria pode oferecer apoio na socialização profissional e nas demandas contextuais, no intuito de minimizar desafios e dificuldades dessa fase. No caso do mentor, programas de indução podem ser uma oportunidade de desenvolvimento profissional como formador (SILVA, 2020). Nesse sentido, o PHM foi um programa inspirador para criação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional docente em diferentes etapas da carreira.

A tutoria nessas iniciativas, de assessoria, como o PHM, parece ser de suma importância para o processo formativo e de acompanhamento dos mentores, pois o PHM também evidencia a importância da formação dos professores experientes para que possam atuar como mentores (SILVA, 2020). Além disso, esta pesquisa demonstra a importância da formação e acompanhamento dos tutores, especialmente por profissionais experientes, para que desempenhem sua função. Assim, ao se pensar em programas de indução ou mentoria, as iniciativas de políticas públicas devem considerar todo o contexto implicado e todos os profissionais envolvidos.

A oportunidade de realizar a pesquisa de mestrado e aprofundar os conhecimentos teóricos sobre o campo da Formação de Professores permitiu a ampliação de horizontes. Por isso, indico possibilidades de trabalhos futuros a partir da proposição dos seguintes questionamentos: quais os limites e possibilidades do trabalho colaborativo no PHM? De que maneira as relações estabelecidas entre pesquisadoras, tutoras/TT3, mentoras e iniciantes construiu uma comunidade de aprendizagens? Quais conhecimentos deveriam compor a base de conhecimentos de formadores de mentores? Quais as contribuições do PHM na trajetória de

professores iniciantes egressos do programa que se tornaram experientes? Em que medida a tríade tutora-mentora-PI forma um grupo de amigos críticos?

Em âmbito pessoal, fazer mestrado era um desejo enorme proveniente de uma vontade e disposição em aprender e conhecer, assim como, pela inspiração de professores e amigos que seguiram seus caminhos na pós-graduação *stricto-sensu* e mostraram que ser professor significa ser um eterno aprendiz. Cada disciplina cursada foi fonte de aprendizado sobre assuntos educacionais e relacionados à pesquisa científica. Destaco que desenvolver a pesquisa aqui descrita, bem como, escrever a dissertação foram processos desafiadores que exigiram esforço, dedicação, estudo e resiliência. Por vezes, temi não conseguir dar conta, mas o apoio dos meus amigos críticos foi essencial para saber que poderia e conseguiria finalizar o trabalho. O mestrado me impulsionou na busca por formação continuada e no desejo de fazer doutorado no campo da Formação de Professores.

Ser integrante da linha FPOAE propiciou construir conhecimentos por meio dos diversos processos formativos empreendidos pelas professoras e pelas experiências compartilhadas com o grupo de estudos. Os textos lidos, as discussões em grupo, as tarefas realizadas, a escrita de artigos e os diálogos foram oportunidades singulares para o meu desenvolvimento profissional. As professoras da linha de pesquisa, Ana Paula Gestoso de Souza, Rosa Maria Moraes Anunciato e Aline Maria Medeiros Rodrigues Reali, são mulheres inspiradoras e encorajadoras comprometidas com a educação dos discentes, que ensinam pelo exemplo. Como diz Freire (2008, p.34) “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo”. Vejo nessas professoras uma prática que reitera seus discursos e posturas de compromisso e ética com a Educação e a Formação de Professores. Tenho buscado pensar e agir de acordo com aquilo que aprendo e acredito ser necessário para uma educação de qualidade e para minha formação. Essa é uma preocupação constante.

Dou ênfase ao apoio e ensinamentos de minha orientadora, Aline Reali, que foram essenciais para minha formação. Sem o incentivo, suporte, paciência e encorajamento dela, este trabalho não teria sido concretizado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Thiago Pedro de. **O trabalho docente na educação a distância: professor ou tutor?** 2017. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. **O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância.** Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2, p. 189-205, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de Jul. de 2020.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O incidente crítico na formação e pesquisa em educação.** Revista Educação e Linguagem. v. 12, n. 19, 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/820>>. Acesso em 12 de ago. 2020.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de et al. **Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente.** Cadernos de Pesquisa [online]. 2019, v. 49, n. 174 [Accessed 29 May 2021] , pp. 130-149. Available from: <<https://doi.org/10.1590/198053146654>>. Epub 09 Dec 2019. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053146654>.

ANDRÉ, Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.** 114 CADERNOS DE PESQUISA v.42 n.145 p.112-129 Jan./Abr. 2012.

ARREDONDO, S.C.; GONZÁLEZ, J.A.T.; GONZÁLES, L.P. **Formação de Tutores: fundamentos e práticas.** Curitiba: Intersaberes, 2012. 343p.

BARROS, Janailza Moura de Sousa. **Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13946>.

BERGMANN, Lia Micaela. **Efetividade das estratégias de ensino e aprendizagem na educação superior à distância.** 2018. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em educação).

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, António. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Bauru, SP: EDUSCA. 2002.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Professor-tutor-regente: base de conhecimento e aprendizagens**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BRITO, Nara Dias. **Um Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância: uma análise da percepção dos professores**. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CHAMIQUE, Luciane Penteadó. **A prática pedagógica na Educação a Distância transformando a docência: uma análise sobre os saberes e desenvolvimento profissional dos tutores a distância**. 2014. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CESÁRIO, Priscila Menarin. **Aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual: um estudo sobre formação, saberes, desafios e estratégias da docência na Educação a Distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil**. 2015. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CIBOTTO, R. A. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. **TPACK – Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica**. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 2, p. 11-23, 7 jun. 2017.

COLE, A. L., & KNOWLES, J. G. **Teacher development partnership research: A focus on methods and issues**. *American Educational Research Journal*, 30, 473-495, 1993.

COSTA, Arthur; KALLICK, Bena. **Through the Lens of a Critical Friend**. *Educational Leadership*. 51, 1993.

DAY, Christopher. **Pasión por enseñar: La Identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2006, cap. 3, p.59-147.

DAY, C. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. In: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. **Formação e trabalho docente: diversidade e convergências**. De Facto. 2014.

DEWEY, J. **How we think**. 2. exp. rev. ed. 1933. In: Southern Illinois University. *Later Works of John Dewey*, v. 8. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986. (Collected works of John Dewey). p. 105-352.

COUTINHO, Clara. **Formação e trabalho docente: diversidade e convergências**. De Facto. 2014.

FAGUNDES, L.D.C. **A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças**. In: *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância 2006. p. 67-78.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física.** In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, ANPED. Anais. 2005.

FLORES, M. A. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.-abr. 2015.

FREITAS, Maria Tereza Menezes. FIORENTINI, Dario. **Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 138-149, jan. /abr. 2008.

GARRISON, D. R., VAUGHAN, N. D. **Blended Learning in Higher Education-Framework, Principles and Guidelines.** p.xv. San Francisco, CA: USA. Jossey-Bass Pub., A Wiley Imprint. 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. Nóvoa. A. (Org) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia. Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** – Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Beatriz Vieira. **Tutoria em educação a distância: papéis, formações e percepções.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2015.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica (pp. 129-150). In: S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito** (7. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora, 2012.

GOMES, Ednaldo Farias. **A profissionalidade do tutor na docência no Sistema Universidade Aberta do Brasil: tensões entre concepções e exercício docente.** 2015. 331f. Tese (doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

GROSSMAN, Pamela., WINEBURG, Samuel., & WOOLWORTH, Stephen. *Toward a Theory of Teacher Community.* *The Teachers College Record*, 103, 2001. 942-1012.

HATTIE. J. TIMPERLEY. H. *The power of feedback.* *Rev Educ Res*, 2007;77(1):81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

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

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censos 2010. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JOSSO, Marie Christnine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa-Formação, 2002.

KNOWLES MS, HOLTON III EF, SWANSON RA. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro (RJ): Elsevier; 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. n.19, 2002. p.20-28

LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela**. Como? Por quê? O que dizem os estudos. Edição e Linguagem. Ano 10, n. 15, p. 138-160. jan./jun. 2007.

_____.: **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**. Revista do Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, v, 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

_____.: (Org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

MALDANER, Otavio. **A formação inicial e continuada de professores de química– professor/pesquisador**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?** Narcea, Espanha, 2009.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio**. Narcea: Madrid, 2018.

_____.: **Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida**. Educar, n. 30, 2002. p. 27-56.

Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>>.

Acesso em: 13 ago. 2020.

_____.: **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____.; VAILLANT, Denise. **Políticas y programas de inducción en la docencia en latino américa**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas v. 47, n. 166. 2017.

Disponível em:< <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4322>>. Acesso em: 08/04/2019

MARCOLINO, Taís Quevedo, LOURENÇO, Gerusa Ferreira; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **“Isso eu levo para a vida! ”: aprendizagem da prática profissional em uma Comunidade de Prática.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2017, v. 21, n. 61 [Acessado 3 Junho 2021] , pp. 411-420. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0099>>. Epub 20 Out 2016. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0099>.

MARIANO, André Luís Senna. **O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas.** In: LIMA, E. F. (Org.). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p.17-26.

MARINI, Carolina. **Licenciandas em pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD): compreensões sobre a docência.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10824>.

MASSETTO, Débora Cristina. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação Online de Mentores.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.** 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIGLIORANÇA, Fernanda; TANCREDI, Maria Regina S. Puccinelli. **Aprendizagem da docência: um estudo com três professoras iniciantes em um Programa de Mentoria.** In: Realí, Aline Maria Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2012. 351p. ISBN: 978857600282-6.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman. Educação, v.29, n.2, 2004. Disponível em <http://coralx.ufms.br/revce> Acesso em 15 de ago. 2019.

_____; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **APRENDER A SER MENTORA: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional.** Currículo sem fronteiras, v.19, n.1, p.113-133, jan/abr.2019.

_____. (org). **Escola e aprendizagem da Docência** - processos de investigação e formação. São Carlos/SP: INEP/EDUFSCAR, p. 11-45. 2003.

_____. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, v. 29, n. 2. 2004. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 13 de outubro de 2019.

_____. et al. **Desenvolvimento profissional da docência:** analisando as experiências de ensino e aprendizagem. Revista Pro-Posições, Campinas, v.1, n.4, mar. 2000.

_____. **Aprendizagem da docência:** professores formadores. Revista E-curriculum, São Paulo, v. 1, 2005/2006. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>>. Acesso em: 12 de ago. 2020.

MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Trans-formação.** In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto. 1992.

MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas.** São Paulo: Unicamp/NIED, 2002.

NÓVOA, António. **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.

_____. **Os professores e as histórias de vida.** In: NÓVOA, António. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad. Pesquisa. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401106&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 10 set. 2019.

OLIVEIRA, Caroline Mendes de. **O tutor e a tutoria em educação a distância (EaD):** O que nos dizem as dissertações e teses brasileiras em uma década (2005 a 2015) de produção acadêmica? 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **Narrativas:** contribuições para a Formação de Professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

ORLAND-BARAK, L. **Convergent, divergent and parallel dialogues: Knowledge construction in professional conversations.** Teachers and Teaching: Theory and Practice. 12. 2006. 10.1080/13450600500364547.

PIRES, Márcia Regina. **As competências do professor da Educação a Distância.** 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). 2016. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. 2016.

PAPI, Silmara; MARTINS, Pura. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.** Educação em Revista. 26. 39-56., 2010 DOI: 10.1590/S0102-46982010000300003.

PERRIER, G. R. F.; SILVEIRA, R. A. **O tutor e a importância dos feedbacks nas atividades assíncronas em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.** Em Rede - Revista de Educação a Distância, v. 2, n. 1, p. 76-88, 9 out. 2015.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues. REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente:** São Carlos: EdUFSCar, 2009. 98 p.

_____. et al. Relatório FAPESP. São Paulo: FAPESP. 2019. 446 p. (Relatório final. Processo: 2016/25412-8. Divulgação restrita).

_____. TANCREDI, Regina Maria. S. Puccinelli. MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. Educação e Pesquisa.** [Online]. 2008, vol.34, n.1, pp.77-95.

_____. TANCREDI, Regina Maria. S. Puccinelli. **Portal dos Professores da UFSCar: um espaço virtual de desenvolvimento profissional da docência.** In CAMPOS, A. H., SOUZA, M. H. A. O. (orgs). **Formação de Professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos nas licenciaturas.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

RODGERS, Carol. Defining Reflection: **Another Look at John Dewey and Reflective Thinking.** *Teachers College Record*, v.104, n.4, p.842-866, 2002.

ROSTAS, Márcia Helena S. Guimarães. ROSTAS, Guilherme Ribeiro. **O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação.** In. SOTO, U., MAYRINK, MF., and GREGOLIN, IV. (orgs). *Linguagem, educação e virtualidade* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p.

SANTOS, Gláucia Dias. **Ação docente do tutor a distância: no curso de licenciatura de matemática do CESAD/UFS.** 102f. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

SHUTE, V. **Focus on Formative Feedback.** *Review of Educational Research*, 2008. 153-189. 10.3102/0034654307313795

SILVA, Dellane paulino da; BARBALHO, Maria de Lourdes Valentim. **AS Competências do Professor de Ead: Perspectivas dos Professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia Da Ufrn.** IN Simpósio Internacional de Educação à distância; encontro de pesquisadores em Educação a distância; 2016.

SILVA, J. F. F. **Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos/SP, 2020.

SILVA, Ketiuce Ferreira. **Desenvolvimento profissional Docente: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância.** 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. 2014.

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

_____. *The reflective practitioner: how professionals think in action.* New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed; 2000.
SHULMAN, Lee. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.* Harvard Educational Review, 57, 1-22. 1987.

_____. *Knowledge and teaching foundations of the new reform.* Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987.

_____. *Those who understand: knowledge growth in teaching.* Educational Research, v. 15, n. 2, p. 14-44. 1986.

_____. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SILVA, Lais Fernanda da. **O papel indutor do PIBID na formação de professores reflexivos** 2014-2016. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13693>.

TANCREDI, Regina Maria S. Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar, p. 41-48. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, ANPED – Autores Associados, nº13, p, 05-21, jan/abr. 2000.

_____. RAYMOND, Danielli. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIMPERLEY, Helen. **Professional Conversations and Improvement-Focused Feedback: A Review of the Research Literature and the Impact on Practice and Student Outcomes,**

prepared for the Australian Institute of Teaching and School Leadership, AITSL: Melbourne, 2015.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. (2015). **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Editorial. Narcea. 174 páginas. ISBN: 978-84-277-2085-5 D.L.: M-5805-2015.

_____. MARCELO, Carlos. (2015). **Hacia una formación disruptiva de docentes**. Madrid: Editorial. Narcea. 174 páginas. ISBN: 978 8477 2475 4 2018.

_____. La carrera docente. In: UNESCO-OREALC. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO, 2012.

_____. **El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica**. Journal of supranational policies of education, nº 5, pp. 5 – 21, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. **Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. Profesorado**: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, v. 13, n. 1, p. 27- 41. 2009.

_____. **Formação de formadores: estados da prática**. Chile: Preal, 2003.

Disponível em:

https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_v_aillant_portugues.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, p.22-31, 2005.

VALLIM, Maria Aparecida Gazzoti. **Vivências e professores formadores de docentes para a Educação Profissional e formação crítico-Reflexiva em EaD**: um estudo de caso. 2018. 217f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VAUGHAN, Norman. - *A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign*. *The Internet and Higher Education*, 13, 1–2, 2010, 60–65. p.

VAZ, Sabrina Beloni. SANGIOGO, Fábio André. **A proposta do educar pela pesquisa na Formação de Professores de Química**. In: Encontro de Debates sobre o Ensino de Química-EDEQ. 37. 2017. Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <<https://edeq.furg.br/images/arquivos/trabalhoscompletos/s11/ficha-318.pdf> >. Acesso em 13 ago. 2020.

ZEICHNER, Kenneth; NOFKE, Susan. **Practitioner research**. In: RICHARDSON, Virginia (Org.). *Handbook of Research on Teaching*. 4. ed. Washington: Aera, 2001. p. 298-330.

ZEICHENER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 103, 2008.

_____. **Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education,** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-501, set./dez, 2010.

APÊNDICES

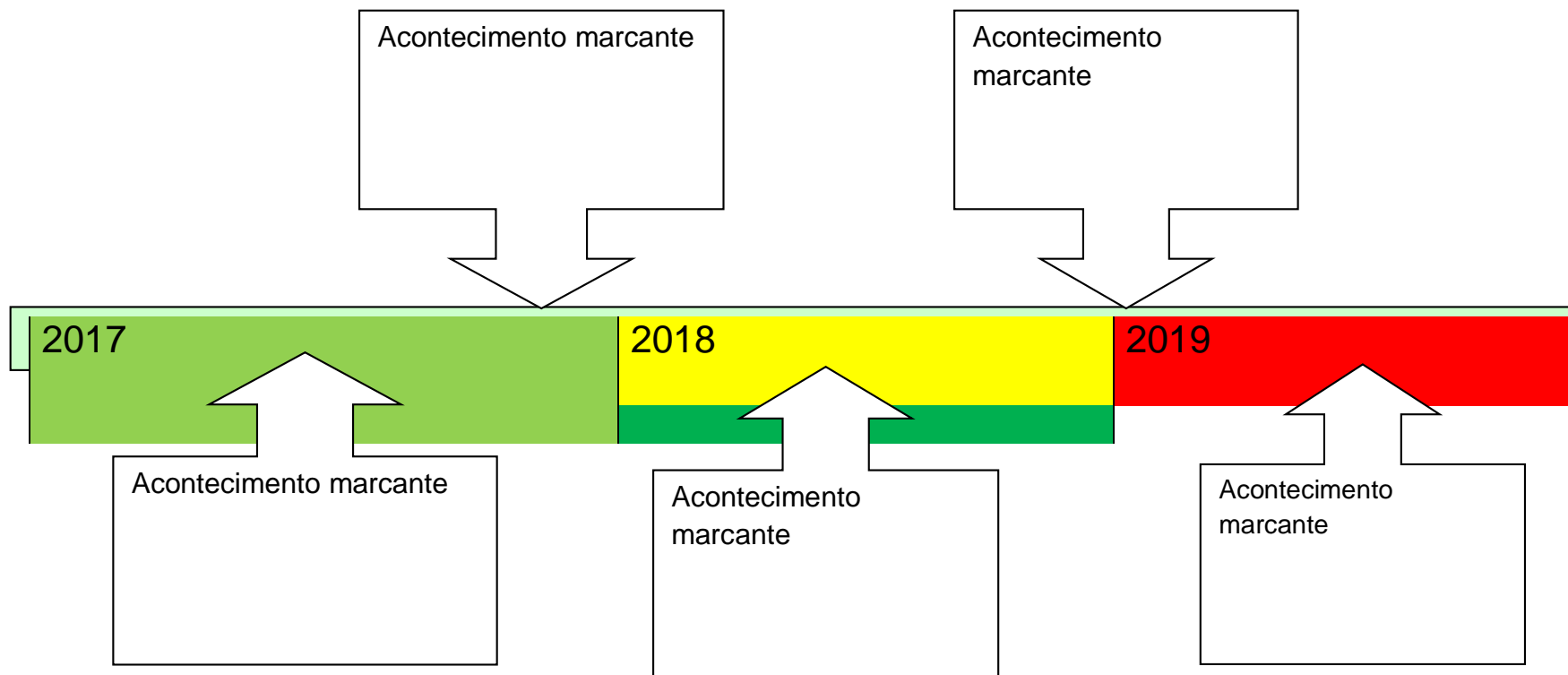
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DA LINHA DO TEMPO

Do ponto de vista da aprendizagem da docência como um processo contínuo que perpassa toda a nossa trajetória de vida, é possível afirmar que desde a tenra infância estamos aprendendo a ser docentes, ainda que seja pela convivência e observação dos primeiros professores. Toda a trajetória de vida e formação influencia os professores que somos e que queremos ser. Isso significa que o pessoal está intimamente ligado com a docência. Durante o desenvolvimento profissional docente muitas experiências podem, de um modo profundo, marcar, tocar e impactar nossas trajetórias pessoais e profissionais (LARROSA, 2002). São exatamente esses episódios marcantes e sobremaneira significativos da sua trajetória como tutora no Programa Híbrido de Mentoria (PHM) que seria interessante evidenciar.

Considerando o PHM, como um espaço pertinente para o desenvolvimento profissional, escolha pelo menos cinco momentos que você, na condição de tutora e bolsista de treinamento técnico, considera incidentes críticos, isto é, momentos marcantes vivenciados em sua trajetória no programa que permitiram a construção de aprendizagens. Tais situações são significativas e importantes para quem vivenciou, pois podem permitir uma ruptura, isto é, uma mudança no curso das trajetórias profissionais e pessoais. Os incidentes críticos podem ser identificados com referências positivas ou negativas. Permitem, ainda, evidenciar momentos que foram importantes para o desenvolvimento profissional docente, destacar pessoas envolvidas no processo e demonstrar os impactos causados na atuação profissional e na carreira (BOLÍVAR, 2002).

Para ilustrar melhor os incidentes críticos que vivenciou no decorrer dos anos de sua atuação no programa, cite-os em poucas palavras nos espaços disponíveis na linha do tempo abaixo. Caso queira expressar mais de cinco incidentes críticos, fique à vontade! A organização dos eventos também fica a seu critério, podendo alterar a organização da linha do tempo conforme eles aconteceram.

Linha do tempo dos Incidentes Críticos no PHM



APÊNDICE B- ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DAS NARRATIVAS ESCRITAS ACERCA DOS INCIDENTES CRÍTICOS

Uma vez que você já indicou incidentes críticos (compreendidos como momentos marcantes vivenciados em sua trajetória no programa que permitiram a construção de aprendizagens), chegou o momento de descrever esses episódios detalhadamente. Procure evidenciar as pessoas envolvidas, o porquê de serem importantes para seu desenvolvimento profissional e quais as implicações deles na sua atuação. Mas antes de começar a discorrer acerca dos incidentes críticos é importante conhecer seu perfil e sua história com o programa. Então, escreva sobre você, considerando os seguintes aspectos: nome, o que mais gosta de fazer, formação (graduação e pós-graduação) e experiências profissionais (se houver). Considere as seguintes questões orientadoras sobre aspectos mais gerais de sua participação no PHM.

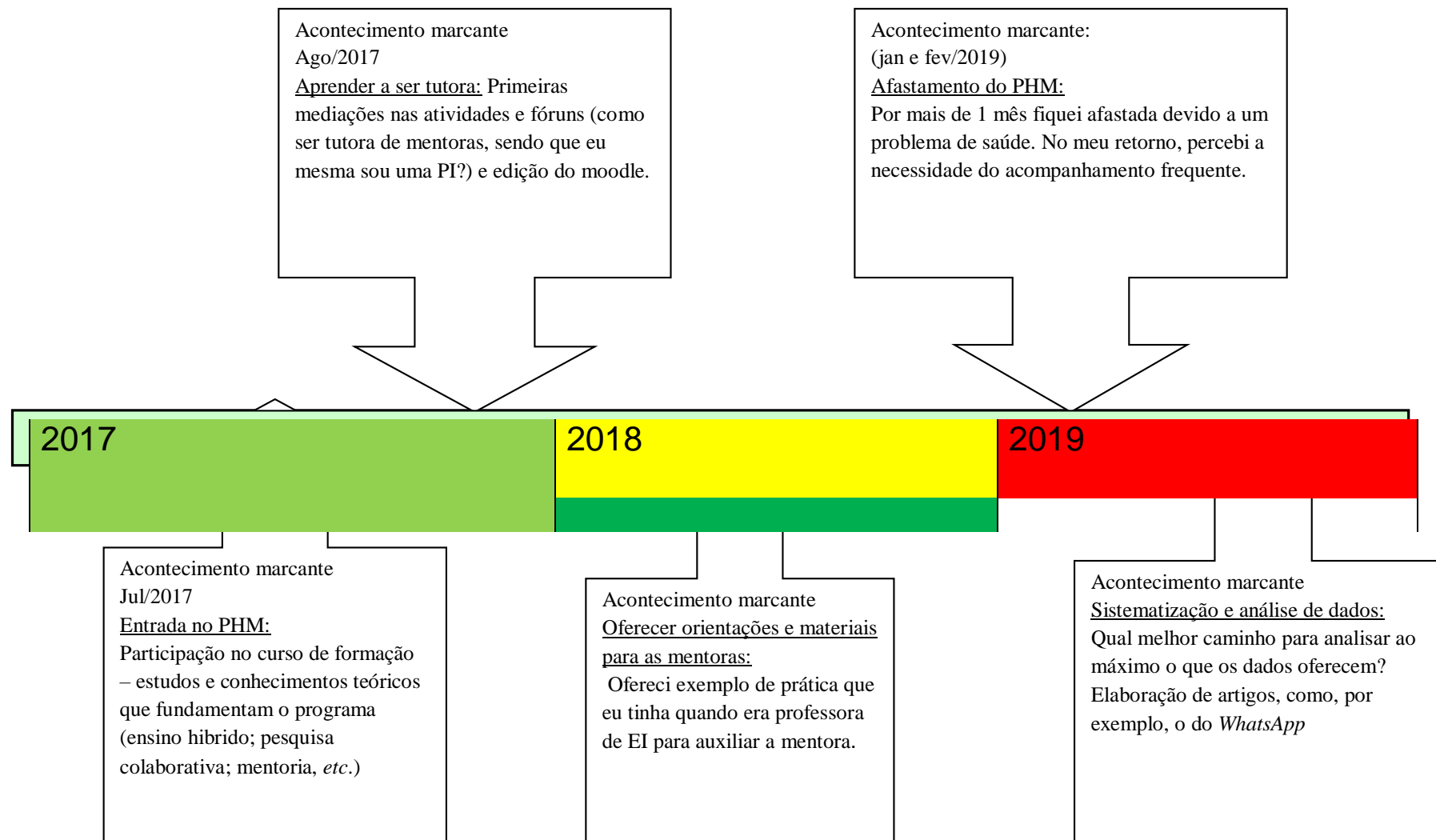
- Por que você aceitou ser bolsista de treinamento técnico e tutora? Quais eram suas expectativas quando entrou no programa e iniciou o curso de formação? Rememore sua trajetória e expectativas.
- Após a experiência como tutora e bolsista de treinamento técnico você observa alguma necessidade formativa para atuar em tal função? Qual (is)?
- Você se considera uma professora formadora?
- Já teve alguma experiência como professora formadora antes de atuar no PHM?
- O que você precisou aprender para se tornar uma formadora de professores?
- Como você analisa sua atuação como tutora levando em conta: domínio dos temas tratados; rapidez em atender solicitações das mentoras; exemplos e sugestões oferecidos; tipo e qualidade dos feedbacks, atividades e materiais propostos; frequência dos contatos; uso de diferentes ferramentas de interação (*Moodle*, celular, *WhatsApp*, encontros presenciais)
- Como analisa o PHM, seus objetivos e suas características: ser online, adotar o Moodle; WhatsApp; não haver atividades e conteúdos pré-definidos, não possuir um “currículo fechado”; apresentar duração indefinida; se pautar em narrativas escritas?

Após esses questionamentos fique à vontade para e discorrer sobre os incidentes críticos. Sinta-se livre, também, para escrever sobre assuntos/acontecimentos que não aconteceram necessariamente no PHM, mas que considera importantes para seu desenvolvimento profissional docente.

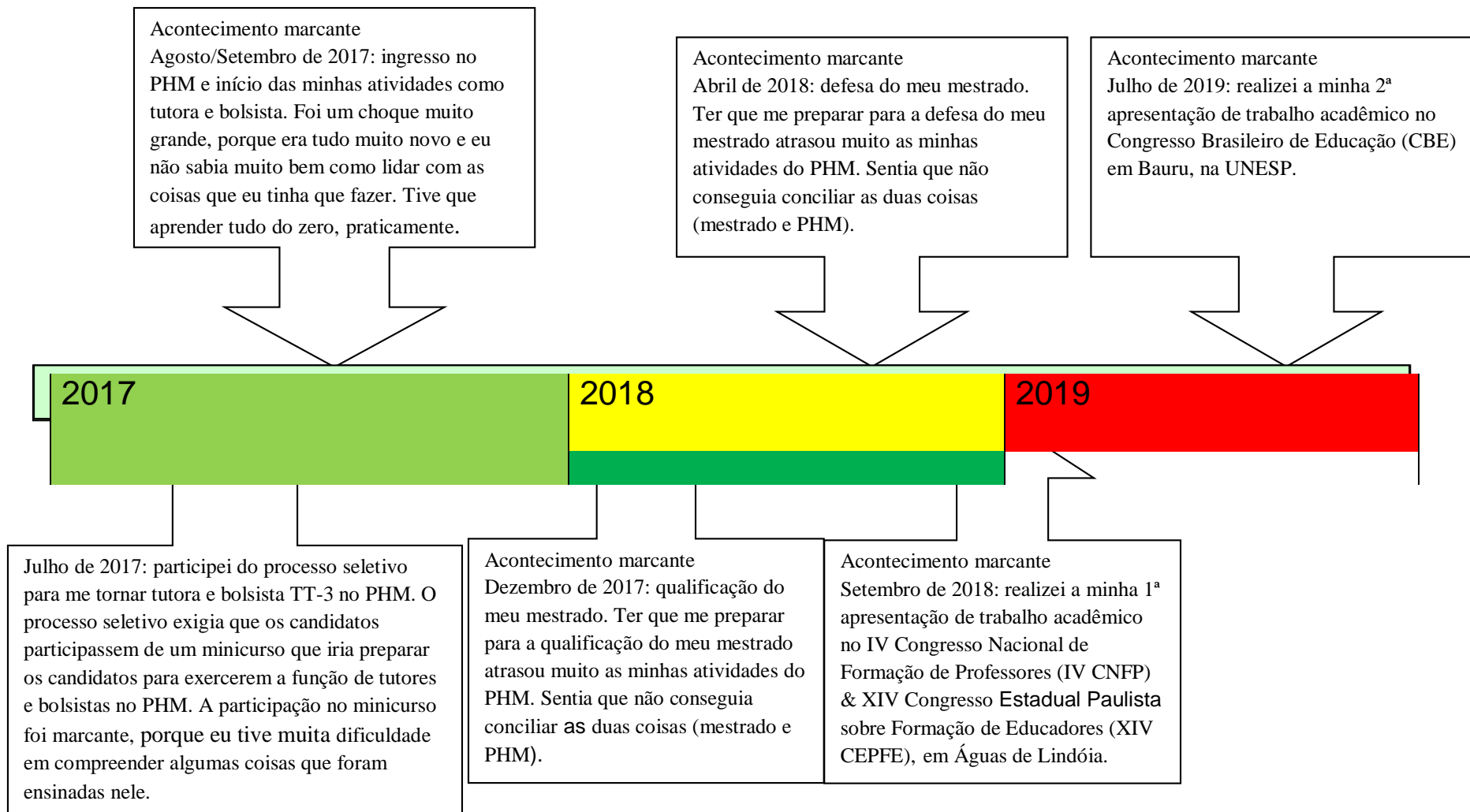
Atenciosamente: Brenda Karla Reis de Carvalho

ANEXOS

ANEXO A - Lúcia: Linha do tempo dos Incidentes Críticos no PHM



ANEXO B - Marina: Linha do tempo dos Incidentes Críticos no PHM



ANEXO C - Eliza: Linha do tempo dos Incidentes Críticos no PHM

