

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

ALINE MASSAKO MURAKAMI TIBA

**PROCESSOS DE TORNAR-SE MENTORA: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE UMA PARTICIPANTE DO
PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA DA UFSCAR**

SÃO CARLOS

2022

ALINE MASSAKO MURAKAMI TIBA

PROCESSOS DE TORNAR-SE MENTORA: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE UMA PARTICIPANTE DO PROGRAMA HÍBRIDO
DE MENTORIA DA UFSCAR

Dissertação apresentada para requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza



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 Aline Massako Murakami Tiba, realizada em 31/08/2022.

Comissão Julgadora:

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

Profa. Dra. Aline de Cassia Damasceno Lagoeiro (IFSP)

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

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

À minha família que, em meio aos obstáculos da vida, me dá forças para atravessá-los.

AGRADECIMENTOS

Abro meus agradecimentos à minha querida família. Todo o suporte, carinho e afeto que me proporcionam, não há palavras suficientes que possam transformar meu sentimento que tenho por todos vocês. Sou eternamente grata.

À professora doutora Ana Paula Gestoso de Souza, minha querida orientadora, muito agradecida pelo acolhimento de meu projeto de pesquisa, pela parceria, confiança, paciência e solicitude em me dar apoio essencial à construção, não somente para esta dissertação, mas também à minha vida profissional e pessoal.

À professora doutora Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e à professora doutora Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro por aceitarem o convite de serem membros da banca de exame de defesa, pela leitura atenta e colaboração na construção desta dissertação.

Aos colegas e às professoras da linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE), pela colaboração e acolhida desde minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade. Muito grata pelo carinho e pela força.

Às colaboradoras do Programa Híbrido de Mentoria (PHM), por reforçarem a convicção de que tenho sobre trabalhar colaborativamente, pois a parceria entre colegas e amigos de profissão fortalece nossos ensinamentos e aprendizados profissionais e, também, pessoais.

À professora mentora e mestra, participante da pesquisa, Lenita Martins do Nascimento, por compartilhar conosco suas experiências formativas, singulares para a construção deste trabalho. Você é uma mulher inspiradora. Muito obrigada.

Às minhas amigas da Pós-Graduação, Jéssica Francine Ferreira da Silva e Brenda Karla Reis de Carvalho, pela benevolência, parceria, pelo carinho imenso e pela acolhida, agradeço imensamente pelo apoio e pelos aprendizados.

À CAPES, pelo apoio financeiro e pela oportunidade em proporcionar a esta pesquisadora a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que me faz refletir sobre minha própria identidade docente em construção.

七転び八起き。

Nana korobi ya oki.

Caia sete vezes, levante-se oito.

Provérbio japonês

RESUMO

A pesquisa, de caráter qualitativo, é um estudo de caso, cujo objetivo geral foi identificar e analisar os processos de tornar-se mentora, de uma professora experiente, que foi participante de um programa híbrido de mentoria. Para tanto, foi necessário empreender um projeto de investigação que culminou na seguinte questão de pesquisa: Como se construíram/ se constituíram os processos de tornar-se mentora, de uma professora experiente na carreira docente, que participou de um programa híbrido de mentoria? Para tentar responder à pergunta, construiu-se três objetivos específicos que pudessem orientar a pesquisa a compreender a construção e constituição de tais processos. A saber, foram: i. Identificar e analisar os processos relacionados às mudanças na identidade profissional de professora/coordenadora para a mentora; ii. Identificar e analisar os processos relacionados à construção da base de conhecimento para a mentoria; iii. Verificar as contribuições da participação da mentora no PHM para sua atuação profissional. Diante de tais objetivos, foi imprescindível buscar informações que pudessem fornecer elementos que contribuíssem à compreensão a que a pesquisa se questiona e, para isso, foram utilizados os documentos escritos pela participante, ao longo de sua participação no programa. Os documentos foram: a carta escrita para si mesma, relatando o percurso vivido no Programa Híbrido de Mentoria (PHM), as escolhas feitas, os desafios, as tensões, as aprendizagens adquiridas; o Diário de Mentoria, entre os anos de 2018 e 2020, cujo intuito era registrar o acompanhamento à professora iniciante e propiciar que a mentora refletisse sobre as ações da professora iniciante (PI), bem como sobre suas próprias intervenções na mentoria; os Relatórios Anuais encaminhados para a FAPESP (2018-2019; 2019-2020; 2020-2021); o Fórum de Discussão (2019) realizado com o grupo de mentoras e pesquisadoras; os Balanços de Mentoria, propostos ao final de cada semestre e os Módulos de Formação para a atuação na mentoria. Por meio da leitura, análise e interpretação dos dados apresentados nos documentos, foram identificados elementos determinantes para a discussão dos resultados que auxiliaram na elaboração de quatro eixos de análise, a saber: Imagem de ser mentora; Tensões; Elementos da base de conhecimento para a mentoria; e Contribuições para a prática docente como formadora. Os resultados trouxeram indícios importantes acerca da construção e constituição dos processos de tornar-se mentora da participante, por meio de exercícios de reflexão das práticas exercidas e que poderiam ser melhoradas; elementos da base de conhecimento para a mentoria, como a escuta sensível e empática da mentora que intentou compreender as necessidades formativas das professoras iniciantes, na tentativa de propiciar estratégias que

pudessem promover a autonomia profissional das mesmas. Adiciona-se a potencialidade do PHM ter proporcionado um espaço de formação e apoio para a consolidação do seu trabalho como mentora, bem como a colaboração das colegas mentoras, uma rede de apoio que foi essencial para o desenvolvimento profissional como mentora/formadora, elaborando, desta forma, uma possível identidade de mentora.

Palavras-chave: Programa Híbrido de Mentoria. Desenvolvimento Profissional. Identidade de mentora.

ABSTRACT

The research, qualitative in nature, is a case study, whose overall objective was to identify and analyze the processes of becoming a mentor of an experienced teacher who was a participant in a hybrid mentoring program. To do so, it was necessary to undertake an investigation project that culminated in the following research question: How were the processes of becoming a mentor of an experienced teacher who participated in a hybrid mentoring program constructed/constituted? To try to answer the question, three specific objectives were constructed that could guide the research to understand the construction and constitution of such processes. Namely, they were: i. To identify and analyze the processes related to changes in professional identity from teacher/coordinator to mentor; ii. To identify and analyze the processes related to the construction of the knowledge base for mentoring; iii. To verify the contributions of the participation of the mentor in the HMP for her professional performance. In view of these objectives, it was essential to seek information that could provide elements that would contribute to the understanding that the research is questioned and, for this, the documents written by the participant throughout her participation in the program were used. The documents were the letter written to herself, relating the journey experienced in the Hybrid Mentoring Program (HMP), the choices made, the challenges, the tensions, the learning acquired; the Mentoring Diary, between the years 2018 and 2020, whose purpose was to record the accompaniment to the beginning teacher and propitiate the mentor to reflect on the actions of the beginning teachers (BT), as well as on her own interventions in mentoring; The Annual Reports sent to FAPESP (2018-2019; 2019-2020; 2020-2021); the Discussion Forum (2019) held with the group of mentors and researchers; the Mentoring Balances, proposed at the end of each semester and the Training Modules for mentoring. Through the reading, analysis, and interpretation of the data presented in the documents, determinant elements were identified for the discussion of the results that helped in the elaboration of four axes of analysis, namely: Image of being a mentor; Tensions; Elements of the knowledge base for mentoring; and Contributions to teaching practice as a trainer. The results brought important indications about the construction and constitution of the processes of becoming a mentor of the participant, through exercises of reflection of the practices that were practiced and that could be improved; elements of the knowledge base for mentoring, such as the sensitive and empathetic listening of the mentor who tried to understand the formative needs of the beginning teachers, in an attempt to provide strategies that could promote their professional autonomy. In addition, the HMP provided a space for training and

support for the consolidation of her work as a mentor, as well as the collaboration of the fellow mentors, a support network that was essential for the professional development as a mentor/trainer, thus elaborating a possible identity as a mentor.

Keywords: Hybrid Mentoring Program. Professional Development. Mentor Identity.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	<i>Coronavirus Disease-2019</i>
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FPOAE	Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais
PHM	Programa Híbrido de Mentoria
PI	Professor iniciante
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRP	Programa Residência Pedagógica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional	27
Figura 2: Crenças dos professores	37
Figura 3: Proposta encaminhada à mentora para a realização de uma carta.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tratamento do conceito desenvolvimento profissional de professores	25
Quadro 2: Programas e políticas de apoio ao professor iniciante.....	29
Quadro 3: Módulos, períodos e atividades desenvolvidas com as mentoras em sua formação inicial.....	46
Quadro 4: Módulos, períodos e atividades desenvolvidas com as mentoras em sua formação continuada.....	48
Quadro 5: Plano de Trabalho - Mentoradas	52

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FORMAR-SE PARA A AÇÃO: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	19
2.1. Desenvolvimento Profissional	22
2.2. Os programas de indução	28
2.2.1. Mentoria.....	32
2.3. Identidade profissional	34
2.3.1. Identidade docente.....	35
2.3.2. Identidade do mentor	38
3. CENÁRIOS E CAMINHOS DA PESQUISA	44
3.1. O Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar	44
3.2. Percurso metodológico	55
4. PROCESSOS DE TORNAR-SE MENTORA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
4.1. Imagem de ser mentora.....	64
4.2. Tensões	69
4.3. Elementos da base de conhecimento para a mentoria	77
4.4. Contribuições para a prática docente como formadora	81
5. DESENVOLVER-SE EM UM CONTINUUM - PELAS DINÂMICAS DA FORMAÇÃO	85
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS.....	97
ANEXO A - Módulos, períodos e descrições das atividades de formação inicial com as mentoras - 2017/2018 (pertencente ao relatório FAPESP de 2017/2018).....	98
ANEXO B - Módulos, períodos, atividades e conteúdos da formação continuada com as mentoras - 2018/2019 (pertencente ao relatório FAPESP 2018/2019)	104
ANEXO C - Módulo, atividades e conteúdos da formação continuada com as mentoras - 2019/2020 (pertencente ao relatório FAPESP 2019/2020)	110
ANEXO D - Módulos, atividades e conteúdos da formação continuada com as mentoras 2020/2021 (pertencente ao relatório FAPESP 2020/2021)	116

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado teve por objetivo geral identificar e analisar os processos de tornar-se mentora, de uma professora experiente, que foi participante de um programa híbrido de mentoria. A escolha de tal tema foi desenvolvida a partir do projeto de pesquisa, apresentado pela mestranda para o processo seletivo ao mestrado do ano de 2020, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, especificamente, para a linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais.

O projeto consistia em identificar o *ser* professor de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando compreender o entendimento desses professores acerca dos conceitos de profissionalidade e identidade docentes, tendo em vista que tais conceitos eram trabalhados no Trabalho de Conclusão de Curso da mestranda. A partir da entrada no PPGE, esse projeto foi se modificando, em um processo de desenvolvimento ou maturação das ideias que ainda estavam com pontas soltas.

No decorrer do primeiro ano do mestrado, o tema central da pesquisa estava encontrando seu rumo. A elaboração de um projeto atualizado foi realizada e apresentada no Seminário de Teses e Dissertações da Universidade. Este Seminário é uma disciplina obrigatória do PPGE e, ao mesmo tempo, é um momento oportuno para o aprimoramento da construção da pesquisa, por meio da colaboração de docentes da Universidade e de docentes externos de outras universidades, que são convidados para avaliarem, dialogarem e darem sugestões acerca das possibilidades e dos caminhos que os estudos dos pós-graduandos podem rumar.

Após as considerações acolhidas no Seminário, trocas de ideias e conversas com a orientadora, a pesquisa se encaminhou para a investigação dos processos de tornar-se mentora, de uma professora experiente, participante de um programa híbrido de mentoria. A pesquisa em construção propiciou conhecer conceitos e autores/pesquisadores que não foram abordados e/ou trabalhados em profundidade na graduação e, poder estudar e trabalhar sobre tais conceitos é compreender, de forma crítica e reflexiva, a formação do professor.

Essa formação necessita estar vigilante, na promoção de boas práticas e, também, de um currículo e políticas públicas que abarquem a boa formação dos futuros professores, assim como para aqueles que estão adentrando à profissão, aos que já atuam e aos que estão para se aposentar. A linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais

colabora nessa formação por meio de estudos, pesquisas, intervenções, projetos, que possam promover discussões para transformações no desenvolvimento profissional dos professores.

Considerando que esse desenvolvimento se permeia em um *continuum* (GATTI *et al.*, 2019; ALMEIDA *et al.*, 2020), Marcelo (2009a) considera que a imbricalidade existente entre as formações inicial e continuada promovem o crescimento e a evolução do profissional no decorrer de sua carreira docente. Contudo, os processos envolvidos nem sempre são visíveis e/ou perceptíveis ao reconhecimento de seu desenvolvimento profissional, singularmente, para os professores em início na docência que precisam aliar seu trabalho às solicitações momentâneas da sala de aula (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014).

Espaços e momentos para que os professores possam realizar, de forma efetiva, estudos, compreensões e reflexões sobre formação de professores, desenvolvimento profissional, identidade docente são necessários. Um desses espaços imprescindíveis é a escola, local propício para a concretude de tais ações, que pode realizar, por exemplo, formações continuadas, as quais podem apreender e promover as necessidades formativas de seu corpo docente.

No apoio ao desenvolvimento de formações e ações nas instituições de educação básica, as universidades intentam a promoção de parcerias com essas escolas por meio de projetos, pesquisas e formações. Nesta pesquisa, essa parceria foi por meio de um projeto que culminou em um programa de apoio a professores que estavam iniciando na carreira docente – estes, denominados de professores iniciantes (PI). De acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020), os professores iniciantes são

aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores [...]. Diversas particularidades delineiam o estado de ser professor iniciante, que é tensionado, de um lado, pelo processo gradual e lento de se reconhecer como profissional responsável por suas decisões no contexto de trabalho e, de outro, pela falta de confiança em si mesmo no que concerne a sua capacidade de atender as expectativas em torno de sua atuação docente. Embora os desafios didáticos sejam destacados na literatura como aqueles que mais afligem o professor iniciante, é incontestável que as incertezas e dúvidas que permeiam seu cotidiano de trabalho se situam para além do ato de ensinar. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 4-5)

Tal programa de apoio, denominado de Programa Híbrido de Mentoria (PHM), esteve ativo por três anos (2017-2020) e objetivou promover o desenvolvimento e a autonomia profissionais de professores iniciantes, por meio do acompanhamento individualizado de um

professor experiente (com mais de 10 anos de atuação) que exercia seu papel fornecendo orientações, trocas de conhecimentos, de informações. Esse acompanhamento se delineou a partir das necessidades formativas dos PIs (com até cinco anos de atuação). Neste sentido, nosso foco foram os empreendimentos exercidos por uma professora experiente a professoras em início na carreira.

Logo, o cenário de estudo desta pesquisa foi a mentoria. Esta foi um processo na qual os professores experientes, denominados de mentores, necessitaram de formações (tanto inicial, quanto continuada) específicas para a nova função (REALI *et al.*, 2018), tendo em vista a complexidade do suporte a ser empreendido. Ao mentor/formador foi preciso assumir outras posturas, outros comportamentos, outras habilidades, que podem ter influído na construção de outra imagem profissional: a identidade de mentor.

Salienta-se que, sem deixar de lado sua inerência docente e, portanto, sua identidade profissional, pois é importante “dispor de uma identidade sólida de professor experiente que servirá de base para a constituição da identidade de mentor” (REALI *et al.*, 2018, p. 333), apoiamo-nos em Rodgers e Scott (2008, p. 733, grifos das autoras) ao trazerem quatro suposições iniciais acerca do termo ‘identidade’, que se entrelaçam e são inerentes à formação do profissional:

(1) que a identidade depende e é formada em múltiplos *contextos* que trazem forças sociais, culturais, políticas, e históricas para essa formação; (2) que a identidade é formada na *relação* com os outros e envolve *emoções*; (3) que a identidade é *inconstante, instável e múltipla*; e (4) que a identidade envolve a construção e reconstrução do significado através de *histórias* ao longo do tempo. (Tradução da pesquisadora)

Os destaques revelados pelas autoras são essenciais para os estudos de Formação de Professores, no sentido da relevância desses elementos para a formação e atuação dos profissionais, como a importância dos relacionamentos interpessoais, das condições emocionais e a construção e reconstrução das histórias dos professores que podem promover, desta forma, o sentimento de reconhecimento dos mesmos na estruturação e no desenvolvimento de sua identidade profissional.

Beijaard, Meijer e Verloop (2004) consideram que a identidade profissional docente é um processo em andamento dinâmico e - em convergência com Rodgers e Scott (2008) - é instável, não fixa. Complementam:

A identidade profissional docente não é inteiramente única. Espera-se que os professores pensem e se comportem profissionalmente, mas não simplesmente adotando características profissionais, incluindo conhecimento

e atitudes, que são prescritos. Os professores diferem no modo como lidam com essas características, dependendo do valor que atribuem pessoalmente a elas. (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 122, tradução da pesquisadora)

Aos professores, a atribuição desses valores às experiências adquiridas e aprendidas simbolizam sentidos e significados ao seu fazer docente, à ideia de pertencimento e reconhecimento na profissão e, propriamente, à sua identificação no coletivo profissional.

Nos meandros do desenvolvimento profissional docente, o professor leciona, aplica os conhecimentos concernentes às etapas, níveis e modalidade de ensino, gerencia a dinâmica de sala de aula, ao mesmo tempo em que organiza, executa e avalia o planejamento previamente estabelecido para cada dia letivo. Nesse movimento, poderá surgir a necessidade de mais formações para atualizações, qualificação, especialização e pesquisa.

Alicerçar essas opções a uma jornada de trabalho, que muitas vezes é exaustiva, é um desafio. No entanto, a dinamicidade da vida pessoal e profissional pode exigir mudanças, a qual requer que o professor mova as peças de seu tabuleiro, isto é, tornam-se necessárias novas estratégias para que seja possível atender às situações cotidianas de trabalho.

Aos professores no início da docência, quanto aos que são experientes e aos que estão se aposentando, cada qual sentiu (e sente), em seu tempo de vivência profissional, diversas (ou ainda poucas, no caso dos primeiros) circunstâncias que puderam, ou não, agregar à sua bagagem de conhecimento e aprendizagem sobre ser professor. Muitas variáveis influenciam na forma como lidam com a profissão, como as “histórias pessoais e escolares, aulas ministradas (relações professor-aluno, conteúdos etc.), escolas (pares, administração, currículo, etc.), bem como o contexto social mais amplo (políticas educacionais, ambiente econômico e social etc.)”. (REALI *et al.*, 2016, n.p.)

Para a pesquisadora e autora deste trabalho - pedagoga que vislumbra iniciar sua carreira docente em breve -, ter parceiros profissionais que possam dar o suporte necessário à entrada na carreira docente seria o cenário ideal de formação e desenvolvimento profissional. O acolhimento, que poderia ser aproveitado desde a formação inicial (dando continuidade nos anos iniciais da carreira), com propostas concretas de trabalho profissional, via políticas públicas, instigariam os licenciandos, egressos e professores iniciantes à permanência na profissão e o fortalecimento de sua identidade e profissionalidade docentes.

Por isso, a coparticipação de colegas e pares torna-se fundamental na prestação de uma formação qualitativa e construtiva, tendo em vista as aprendizagens oportunizadas pelos relacionamentos decorrentes dessa parceria. A presença de um profissional experiente, que possa auxiliar, estar engajado e comprometido com o desenvolvimento do colega/par, é

significativo e sentido, principalmente, para aqueles que se inserirão nas instituições de educação básica.

A relevância da mentoria para o crescimento das práticas pedagógicas, dos conhecimentos específicos e das habilidades profissionais, não somente dos professores iniciantes, é uma experiência de reflexão e transformação para os professores que atuam como mentores (REALI *et al.*, 2018).

Assim, a pesquisa pretendeu investigar a partir da seguinte indagação: Como se construíram/ se constituíram os processos de tornar-se mentora, de uma professora experiente na carreira docente, que participou de um programa híbrido de mentoria? A justificativa para tal indagação decorreu de a mestranda querer compreender o desenvolvimento profissional de professores em serviço¹ e, diante da possibilidade de realizar um estudo com tais professores que atuavam no Programa Híbrido de Mentoria, cujo projeto fora desenvolvido pela linha de pesquisa o qual está atrelado², foi possível construir um trabalho que propusesse investigar o desenvolvimento profissional sob outra perspectiva: o desenvolvimento profissional de uma mentora.

Para tanto, foram elaborados e elencados os seguintes objetivos específicos que pudessem nortear a construção do tema e as discussões com os referenciais teóricos trabalhados no corpo desta dissertação: i.) Identificar e analisar os processos relacionados às mudanças na identidade profissional de professora/coordenadora para a mentora; ii.) Identificar e analisar os processos relacionados à construção da base de conhecimento para a mentoria; iii.) Verificar as contribuições da participação da mentora no PHM para sua atuação profissional.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos. O capítulo 1, intitulado Introdução, apresentou os encaminhamentos da construção do tema de pesquisa, sua justificativa, a relevância do apoio, da parceria de professores com maior experiência na carreira docente a professores que estão iniciando na profissão, compreendendo que seu desenvolvimento e identidade profissionais vão se construindo de forma dinâmica, em um *continuum*. Também,

¹ A justificativa por investigar sobre o desenvolvimento profissional de professores em serviço foi em razão em dar continuidade à pesquisa realizada no TCC, cujo tema abarcou a compreensão de licenciandas de um curso de Pedagogia acerca da construção da identidade e da profissionalidade docentes, a partir de suas vivências em estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios. Logo, foi do interesse da mestranda prosseguir o entendimento do desenvolvimento dos professores, indagando sobre as percepções e concepções que professores em serviço tinham sobre a construção de seu ser professor, a partir de suas identidades e profissionalidades docentes.

² Além da linha de pesquisa FPOAE, outras duas linhas de pesquisas participaram do desenvolvimento do projeto do programa. Essas linhas serão especificadas na subseção 2.2.

são revelados a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que moveram a construção deste trabalho.

No capítulo 2, intitulado Formar-se para a ação: o desenvolvimento profissional docente, trazemos um panorama conceitual sobre os principais elementos que permeiam a construção desta pesquisa: Desenvolvimento profissional; Identidade docente e Identidade de mentor. Ainda, interligamos a esses conceitos, em decorrência de sua relevância ao tema da pesquisa, a mentoria e os programas de indução, prosseguindo para o capítulo 3, denominado de Cenários e caminhos da pesquisa.

Neste capítulo, iniciou-se a apresentação do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar, seus objetivos, o processo formativo das mentoras, caracterizando a construção do programa como uma comunidade de aprendizagem, de prática. Prosseguiu-se com a apresentação do percurso metodológico, quem era a participante da pesquisa, o tipo de investigação realizado, tal qual a forma como os dados foram tratados. Tais dados foram analisados a partir da produção/registros feitos pela participante no decorrer de sua participação na mentoria. A análise e discussão desses dados foram elaboradas via eixos de análise, cuja apresentação culminou no capítulo 4, intitulado Processos de tornar-se mentora: análise e discussão dos dados.

Esses dados foram divididos em quatro eixos de análise para que as discussões pudessem apresentar profundidade, conversando com o objetivo geral e a pergunta de pesquisa. A saber, foram os seguintes eixos: Imagem de ser mentora; Tensões; Elementos da base de conhecimento para a mentoria e Contribuições para a prática docente como formadora.

O capítulo 5, intitulado Desenvolver-se em um *continuum*: pelas dinâmicas da formação, revelou o panorama da pesquisa, bem como o incentivo à construção de políticas públicas que ofereçam formações de qualidade e a importância dos processos de indução para o apoio aos professores que iniciam na docência.

A dissertação tem por apresentação final a divulgação das referências utilizadas ao longo da escrita desta pesquisa, bem como os anexos utilizados na construção do capítulo metodológico.

2. FORMAR-SE PARA A AÇÃO: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A palavra ‘desenvolvimento’, segundo o dicionário Michaelis *on-line* (em que apresenta, para essa palavra, 15 tipos de significados, dentre os quais dois serão expostos, a seguir, neste período), significa o “ato ou efeito de desenvolver-se” e a “passagem gradual (da capacidade ou possibilidade) de um estágio inferior a um estágio maior, superior, mais aperfeiçoado etc.; adiantamento, aumento, crescimento, expansão, progresso”.

Neste sentido, Marcelo (2009a) vai ao encontro do segundo significado exposto, ao afirmar que tal desenvolvimento tem o sentido de evolução, de continuidade, confluindo-se ao pensamento de Day (1999) em relação à manutenção de um processo contínuo do desenvolvimento profissional do professor. No entanto, Day (1999) ressalta:

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação. (p. 16)

Assim apresentado no trecho destacado acima, as disposições do momento nas quais os professores se encontram podem condicionar suas necessidades, o que poderá promover um crescimento tanto evolutivo, progressivo, como esporádico e, até mesmo, a ocorrência de retrocessos, a depender das condições em que cada professor está situado.

Denota-se, por conseguinte, que o desenvolvimento processual da carreira docente é, para cada profissional, construído de forma singular e distinta, pois, por exemplo, mesmo que tais profissionais estejam no mesmo período da carreira, suas necessidades formativas e/ou pedagógicas poderão ser diferentes, assim como uns poderão enfrentar momentos dilemáticos, incertezas sobre suas práticas, enquanto outros não vivenciarão angústias, mas um crescimento natural e evolutivo de suas práticas.

Via de regra, o início da carreira apresenta uma intensa movimentação de sentimentos e sensações, além de aprendizagens que podem centrar no desenvolvimento progressivo dos professores iniciantes, como também podem direcionar para as necessidades/exigências que o momento compreende. Reali, Tancredi e Mizukami (2014) assim denotam esse momento:

Os professores iniciantes no geral caracterizam-se pela energia positiva, esperança, às vezes marcada por fantasias românticas sobre seu papel e otimismo em suas primeiras experiências com ensino e nas escolas. Mas

simultaneamente defrontam-se com uma rede de desafios e demandas que costumam ter um grande impacto sobre o desenvolvimento de suas práticas e em suas crenças sobre o como devem atuar. O conjunto de novos papéis e responsabilidades em combinação com a sobrecarga de tarefas - construir conhecimentos sobre os alunos, sobre o currículo e o contexto escolar, delinear adequadamente o currículo, desenvolver um repertório docente que permita a sua sobrevivência como professor, criar uma comunidade de aprendizagem em sala de aula e continuar a desenvolver uma identidade profissional (MARCELO GARCIA, 2011) podem “minar” as energias e converter a esperança e otimismo em crises dolorosas, questionamentos intermináveis sem fontes seguras para oferecer as respostas que necessitam, até a vontade de abandonar as atividades docentes. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1039)

Este trecho é muito importante para salientarmos a relevância do acompanhamento do desenvolvimento profissional não somente dos egressos, como também dos estudantes licenciandos, tendo em vista ser um período de aprendizagem sobre a docência por meio do trabalho teórico e, ao mesmo tempo, prático, via estágio curricular obrigatório e/ou não obrigatório e o acesso à incentivos de iniciação à docência, no caso do Brasil, por intermédio do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e do PRP (Programa Residência Pedagógica).

A formação inicial tem papel estratégico para o futuro professor pois, se houver a oferta de possibilidades e aprendizagem vivenciada por meio do apoio de pares e professores, a permanência e o fortalecimento de sua identidade profissional na profissão poderão ser maiores. Contudo, na finalização da graduação, o encaminhamento ao início dos trabalhos nas escolas pode não ter a mesma condição que a formação inicial proporcionou ao egresso.

Isto significa que a existência de amparo no início da docência é essencial, assim como há programas de incentivo à prática docente nas instituições superiores de ensino, o mesmo é importante na entrada para o trabalho nas instituições de educação básica. Logo, a ação de políticas de indução aos professores iniciantes é mister (pois como política federal, no Brasil, até o momento, é inexistente), considerando ser um período em que as chances de desistência da profissão poderão ser altas. Reali, Tancredi e Mizukami atestam que:

[...] observamos que os contextos de atuação profissional não costumam dispor de recursos voltados para minimizar as dificuldades características dessa fase da carreira - ou mesmo de outras mais avançadas. Notamos em nosso país não haver a tradição de a escola acompanhar a inserção profissional de professores iniciantes nem de se construir um ambiente de desenvolvimento profissional direcionados para todos os professores e suas necessidades formativas. Não é usual haver mecanismos de acolhimento, de interlocução e de integração nos contextos profissionais, o que favorece a construção *individual e solitária* de respostas às demandas da sala de aula, da escola e das políticas públicas. No geral, *as salas de aula*, em especial os

alunos, *configuram-se* como as únicas fontes de confirmação e validação das experiências docentes (PACHECO; FLORES, 1999). (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1040)

E, diante do viável choque de realidade (HUBERMAN, 2013; VEENMAN, 1984) pelo qual os iniciantes poderão experienciar, a inexistência de mecanismos de acolhimento tornam as dificuldades ainda mais extenuantes, “[...] levando por vezes à desmotivação, ao desencanto, à desilusão, a processos ego-defensivos e até ao abandono da profissão [...]”. (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111)

Assim, ao enfrentamento das adversidades, ao auxílio à compreensão das dúvidas, dos questionamentos, das incertezas e dos dilemas vivenciados, os professores iniciantes podem ter a possibilidade e/ou oportunidade de trabalharem em conjunto e colaborativamente com parceiros, por exemplo, com professores que apresentam maior experiência na docência.

Nesta pesquisa, esses professores experientes são denominados de mentores, cuja função é acompanhar os professores iniciantes que estão em seus primeiros anos de carreira docente³, de forma a promover a autonomia desses docentes, em suas decisões, na geração de estratégias e meios para solucionar as intercorrências que poderão surgir, das quais ainda não apresentam conhecimentos sobre como intervir.

Para auxiliar os professores iniciantes a transitarem entre essas etapas de modo que suas dificuldades sejam minimizadas, bem como evitar que eles abandonem a carreira, uma alternativa é que possam ser acompanhados e orientados por um professor mais experiente - um mentor, de forma que sejam apoiados, profissional e emocionalmente, contribuindo, desse modo, para seu desenvolvimento (MOIR et al., 2009). Marcelo García (1999b) explica que a mentoria é uma oportunidade para estimular a inserção de professores na carreira docente, a fim de que o período inicial não se torne tão penoso e de mera sobrevivência, mas, sim, uma etapa de aprendizagens positivas e de desenvolvimento. (REALI et al., 2018, p. 332)

Portanto, o acompanhamento de um mentor é um dos caminhos interessantes pelo qual o professor iniciante pode se desenvolver, ao receber assessoramento de um professor com maior experiência na profissão - neste caso, requisitos importantes devem constar a esse professor para que seja considerado experiente e, ao mesmo tempo, caracterizado como um mentor: “[...] habilidade na gestão de sala de aula, disciplina, comunicação com os colegas, com conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planejar e organizar, com qualidades

³ Em relação ao PHM, os primeiros anos da carreira docente são os primeiros cinco anos, isto é, professores iniciantes, atuantes na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, com até cinco anos de experiência docente, considerando o atual nível de ensino.

peçoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade), etc”. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 118, tradução da pesquisadora)

Essas características foram primordiais para que o Programa Híbrido de Mentoria pudesse funcionar, não somente, como também, por meio do profissionalismo da equipe do Programa que conduziu o andamento do mesmo de forma a implementar caminhos pelos quais as mentoras puderam trilhar suas próprias jornadas no decorrer de três anos de ação.

Sendo assim, esta seção se dedica a apresentar e explanar os principais elementos teóricos - Desenvolvimento Profissional; Identidade Docente e Identidade de Mentor, Base de conhecimento para o ensino -, bem como aspectos informativos que complementam tais elementos - Programas de Indução; Mentoria -, sendo que todos têm importante relevância na discussão dos resultados a serem revelados na seção 4.

A seguir, são expostos, em subseções, os elementos teóricos e informativos descritos acima.

2.1. Desenvolvimento Profissional

Day (1999), em sua obra *Desenvolvimento Profissional de Professores*, apontou dez princípios que considerou serem relevantes acerca das investigações sobre os professores, o ensino, bem como a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem profissionais desses professores e os contextos em que esses elementos acontecem. Serão destacados cinco deles, particularmente, sobre o desenvolvimento profissional.

[Princípio 1] Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões de ensino e aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. (DAY, 1999, p. 16)

A aprendizagem sobre a docência decorre em todo o processo de desenvolvimento da carreira docente. Considerando que tal desenvolvimento se processe em um *continuum* (GATTI *et al.*, 2019; ALMEIDA *et al.*, 2020), pode tornar possível, aos professores, “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino”. (DAY, 1999, p. 16, Princípio 3)

Desta forma, “Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem”. (Ibid., p. 17, Princípio 8). Este princípio é indispensável, especialmente, para os futuros professores - em vista de limitações no processo de formação inicial - e aos iniciantes que, em virtude dessas limitações (pois a aprendizagem não se finda nesse período de formação profissional), podem “encontrar obstáculos em sua atuação, vivenciar dilemas, angústias e dificuldades”. (REALI *et al.*, 2018, p. 332)

Formar-se ativamente demonstra ser um meio potencializador para o professor conseguir refletir-se sobre, durante e após a prática exercida. Possibilita compreender o percurso de seu desenvolvimento profissional e, também, identificar-se e reconhecer-se na carreira a qual preponderou continuar.

Contudo, para tais ações se orquestrarem, é necessário o auxílio de mecanismos que impulsionem e deem fomento para que essa formação se mantenha contínua, dinâmica, ativa. Assim denota Day (1999, p. 17) em seu princípio 10: “Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo”.

Já manifestava Nóvoa (2019) sobre a vontade da existência de um terceiro espaço, onde fosse possível propiciar uma formação conjunta entre universidades, escolas e, justamente, dando destaque para as instituições de educação básica serem as grandes apoiadoras desse projeto, dando sua visibilidade e o caráter de “escolas formadoras” (NÓVOA, 2019). É uma responsabilidade que zela pela boa formação do professor ao longo de sua vida profissional que, assim também predisposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996), deveria acompanhar o desenvolvimento e, portanto, a evolução desse profissional na carreira, em prol do cumprimento de metas importantes e abrangentes, como as estabelecidas no PNE (BRASIL, 2014) que estão em vigência no território nacional.

Para Oliveira-Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional é

como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem

profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional. (p. 226)

Marcelo (2009a) também concorda com a assertiva exposta por Oliveira-Formosinho (2009), pois ambos primam pela importância que uma boa formação, qualificação e atualização profissionais podem promover à aprendizagem dos alunos, porque, assim preconizado por Marcelo (2009b, p. 115), é mister “assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas”.

Podemos perceber a concordância desses autores (NÓVOA, 2019; MARCELO, 2009a; 2009b; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) sobre o papel da escola na formação e no desenvolvimento dos professores. Contudo, não podemos deixar de lado os contextos abarcados e que são inerentes às suas trajetórias de vida - políticos, sociais, por exemplo, assim identificados no Princípio 5, elaborado por Day (1999, p. 17): “O pensamento e a acção dos professores constituem o resultado da interacção entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham”.

Em se tratando das fases de desenvolvimento profissional, podemos dialogar com o que Huberman (2013) denomina por ciclo de vida profissional dos professores, ao salientar que

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a [fase de] exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica). (p. 38)

Huberman (2013) é convergente à ideia do desenvolvimento profissional se processar em um *continuum*, contudo, nos atentemos acerca da influência do contexto e suas disposições de tempo e espaço, além da disposição dos professores diante desses contextos que, assim exposto pelo autor, no trecho acima, haverá momentos de arranque, discontinuidades, linearidades, becos sem saídas, estagnações.

Logo, percebemos que o desenvolvimento profissional dos professores (bem como para todo e qualquer profissional de sua área de trabalho), suas constantes, seus desafios (MARCELO, 2009b), as fases experimentadas por cada um, podem ir se estabelecendo conforme suas necessidades pedagógicas e didáticas do momento, tal qual por questões

políticas, curriculares, pessoais, que transitam pelos processos de sua carreira profissional (DAY, 1999).

Marcelo (2009a) traz em seu estudo a perspectiva de alguns autores que trabalham com o conceito de desenvolvimento profissional dos professores. A seguir, por meio do Quadro 1, serão apresentadas as compreensões de tais autores acerca do conceito tratado.

Quadro 1: Tratamento do conceito desenvolvimento profissional de professores

AUTOR	DEFINIÇÃO
HEIDEMAN, C. (1990, p. 4)	“O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas”.
FULLAN, M. (1990, p. 3)	“O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros”.
SPARKS, D. & LOUCKS-HORSLEY, S. (1990, p. 234-235)	“Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores”.
OLDROYD, D. & HALL, V. (1991, p. 3)	“Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente”.
DAY, C. (1999, p. 4)	“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas

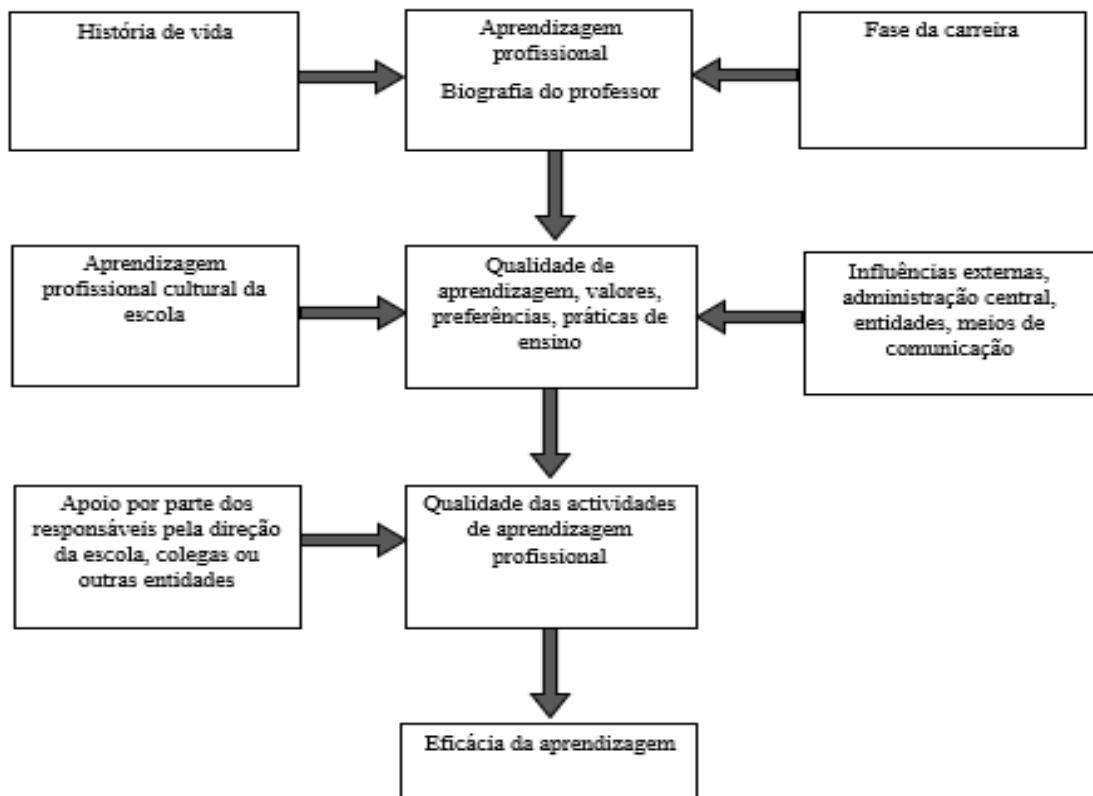
	enquanto docentes”.
BREDESON, P. V. (2002, p. 663)	“Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas”.
VILLEGAS-REIMERS, E. (2003)	“O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”.

Fonte: Marcelo (2009a, p. 10).

Podemos analisar o desenvolvimento profissional docente, a partir das descrições dos estudiosos acima, como sendo um *processo*, um *crescimento profissional*, um aprimoramento de suas destrezas e competências, com a intenção de melhorar a qualidade do trabalho do professor.

Em se tratando da qualidade do trabalho do professor, Day (1999) contribui à discussão sobre a importância de refletirmos sobre a qualidade da aprendizagem profissional dos professores, em que ambas inquiram inerentemente sobre a vida profissional, nas decisões e ações, nos significados e sentidos que esses professores atribuem ao seu exercício profissional. Não esqueçamos que a trajetória de vida profissional se encontra permeada por contextos que também influem sobre seu exercício profissional, assim como na construção de sua identidade profissional. Na figura 1, a seguir, manifestam-se os fatores considerados singulares para o autor em relação à qualidade da aprendizagem profissional dos professores.

Figura 1: Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional



Fonte: Day (1999, p. 20).

Observamos que cada fator, cada aspecto, tornam-se inerentes ao professor. Quem esse profissional é depende das condições em que se encontra, pois muitas delas podem se incorporar às atitudes, aos comportamentos e aos tipos de ações que realiza, tanto em seu espaço de trabalho, quanto em situações da vida pessoal.

De acordo com a Figura 1, a eficácia da aprendizagem envolve englobar os demais fatores, contudo, se a intenção é proporcionar o *crescimento profissional* do professor, compreendendo o *processo* que envolve a formação profissional de cada docente, é nesse sentido que o desenvolvimento profissional, aqui defendido, seja compreendido como um movimento em *continuum*; que seja possível realizar e seja promovido a esse profissional, espaços e momentos para reflexão sobre suas práticas, para gerar mudanças e melhorias na qualidade de seu trabalho.

Aos professores iniciantes, esse movimento é importante, ainda mais em se tratando dos primeiros anos na carreira docente. Diante da pouca experiência construída, as sensações sobre fracasso ou sucesso na profissão têm maior relevância, visto ser um momento

importante sobre sua permanência no corpo docente. Assim, o suporte profissional necessário nesses primeiros anos é fundamental para seu trabalho, pois pode lhe promover segurança e confiança para atuar.

Um dos caminhos compreendidos como suporte profissional para os professores é o programa de indução que, a seguir, será decorrido.

2.2. Os programas de indução

Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 13) explicam que o termo ‘indução’ significa o

acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises.

A inserção profissional dos professores iniciantes, se bem encaminhada, pode gerar bons frutos. Para o sucesso de uma boa colheita, seu processo precisa ser administrado de forma assertiva e prestativa, pois na fase de indução “Tem de ser colocado no centro aquilo que constitui a marca da distinção profissional: a construção de *conhecimento profissional*, capaz de dinamizar transformativamente a práxis do professor, num percurso contínuo de desenvolvimento profissional sustentado” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 120).

Cardoso (2016, p. 38) aponta que a iniciativa de programas de indução tem por objetivo central:

[...] apoiar professores iniciantes em seus primeiros contatos com a realidade do trabalho em sala de aula. Nesse sentido, trata-se de um campo de importância clara e fundamentada na melhoria da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem em geral.

O suporte profissional, nos primeiros anos da docência, é item importante para o desenvolvimento profissional docente. Empreender parcerias que possam colaborar no processo de formação e crescimento dos professores iniciantes é um significativo compromisso com a profissão e, propriamente, o reconhecimento de um corpo profissional que necessita, continuamente, estar atualizado, em decorrência das condições contextuais onde estão inseridos.

Ao reconhecer e assumir a indução como a formação do professor iniciante durante a sua inserção, compreende-se o seu movimento como catalisador de conhecimentos profissionais essenciais à docência, funcionando como mediador entre a formação inicial e a imersão no contexto do trabalho, com vistas à sua autonomia e desenvolvimento profissional, sustentada por

políticas públicas e programas educacionais implementados pelo sistema educacional e suas redes de ensino. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 13)

O incentivo por programas e políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores demonstra o zelo pela profissão docente. Na América Latina, houve programas e políticas de apoio bem-sucedidos, o que assevera a importância do acompanhamento aos professores iniciantes nos primeiros anos de sua carreira profissional, como podemos observar no Quadro 2, trazido por Cruz, Farias e Hobold (2020)⁴.

Quadro 2: Programas e políticas de apoio ao professor iniciante

PAÍS	POLÍTICAS DE APOIO	LOCAL
BRASIL	Secretaria Municipal de Educação de Sobral/CE	Ceará
	Secretaria Estadual de Educação do Ceará/CE	Ceará
	Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo/ES	Espírito Santo
	Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí/SP	São Paulo
	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS	Mato Grosso do Sul
	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC)	Universidade Federal de Mato Grosso/MG
	Programa de Mentoria on-line	Universidade Federal de São Carlos/SP
	Programa de Acompanhamento Docente em Início de Carreira para Professores de Educação Física (PADI)	Universidade do extremo Sul Catarinense/SC

⁴ O quadro foi elaborado a partir de Costa (2018) com base em Vaillant (2009), André (2012), Mira e Romanowski (2015), Marcelo e Vaillant (2017).

	Programa de Acompanhamento aos Alunos da Faculdade de Educação	Universidade Estadual do Rio de Janeiro/RJ
CHILE	Comissão para elaborar proposta de indução aos professores iniciantes	Ministério da Educação
	Formação de Mentores	Universidad Católica de Temuco
		Universidad Católica de Valparaíso
		Universidad de Playa Ancha Universidad La Serena Universidad Alberto Hurtado
	Programa Red Maestros de Maestros	Ministério da Educação
	“Inglés Abre Puertas”	
	Sistema Nacional de Indução para Docentes Principiantes	
Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente e modifica outras normas prévias (Lei 20903/2016)		
MÉXICO	Lei Geral de Serviço Profissional Docente	Governo Federal
PERU	Lei da Reforma Magisterial da República do Peru, artigo 22: Programa de indução docente na carreira pública magisterial	Ministério da Educação
REPÚBLICA DOMINICANA	Programa INDUCTIO	Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério da República Dominicana - INAFOCAM

Fonte: CRUZ; FARIAS; HOBOLD (2020, p. 12).

Podemos observar, pelo quadro acima, que não houve qualquer incentivo por parte do governo federal brasileiro em promover políticas públicas consistentes à inserção profissional dos iniciantes, apesar das premissas inscritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei nº 9394/1996) - §1º, Artigo 62 - e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014) - Estratégia 18.2, Meta 18. O investimento de secretarias municipais e estaduais, bem como de universidades federais e estaduais, assim destacado no mesmo quadro, é um grande estímulo à melhoria da capacitação docente, por meio do planejamento e acompanhamento de profissionais experientes que colaboram e incentivam os professores nos passos iniciais da profissão.

Além dos programas destacados pelas autoras, outros programas de indução foram realizados, a saber, pela UFSCar - campus São Carlos, pela linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE), que promoveu projetos de pesquisa-intervenção, como o *Programa de Mentoria para Professores das Séries Iniciais: Implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) entre os anos de 2004 e 2007.

Entre 2005 e 2009, dois projetos se destacaram, ambos financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): 1-) *A participação em um grupo de pesquisa como ferramenta de aprendizagem profissional da docência para professores experientes: o caso do Programa de Mentoria da UFSCar* e 2-) *Comunidade de aprendizagem profissional da docência de professoras mentoras e pesquisadoras: validação de um protocolo para análise do processo de constituição e desenvolvimento*.

Em 2012, o projeto - *Formação online de mentoras: base conhecimentos - identidade profissional - práticas* foi financiado pelo CNPq; em 2016 - *Diálogo intergeracional na indução de professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente (READ)* foi financiado pelo CNPq, liderado pela Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e integrante da linha de pesquisa FPOAE.

De 2017 a 2020 - *Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria*, financiado pela FAPESP, teve parceria com duas outras linhas do mesmo programa de pós-graduação: Educação em Ciências e Matemática, tendo por responsável a docente Profa. Dra. Carmen Lúcia B. Passos, e Educação Escolar: Teorias e Práticas, tendo por responsável a docente Profa. Dra. Fabiana Marini Braga, além da linha FPOAE, tendo por docentes responsáveis a Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato, Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza e a Profa. Dra. Andrea Moruzzi.

Nota-se que, ao longo de mais ou menos 16 anos⁵, projetos de incentivo ao desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes, seu processo de indução, por meio de acompanhamento e apoio profissionais de professores experientes podem ofertar oportunidades que favoreçam a permanência dos iniciantes, de forma a possibilitar o conhecimento e as práticas acerca da profissão a qual estão inseridos.

2.2.1. Mentoria

A mentoria é um processo

[...] no qual um professor iniciante é auxiliado e apoiado por outro mais experiente, com o objetivo de que o primeiro possa superar ou ter suas dificuldades minimizadas e o segundo desenvolver-se profissionalmente enquanto pratica ações de supervisão, de orientação profissional e de reflexão. (REALI *et al.*, 2018, p. 332)

O acompanhamento individualizado de um professor experiente pode minimizar as dificuldades e os dilemas enfrentados pelos professores iniciantes. Os conhecimentos e as experiências aprendidos e adquiridos pelo professor experiente poderão fornecer meios, instrumentos, inquirições e reflexões aos iniciantes, possibilitando a manifestação do desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem, com prosseguimento à sua autonomia profissional.

A mentoria pode ser projetada para atender a uma variedade de objetivos e propósitos (Feiman-Nemser, 2001; Ganser, 2002), incluindo a introdução de novos professores nas políticas e procedimentos escolares, auxiliando na melhoria da instrução e fornecendo suporte socioemocional. Esse processo de designar novos professores para trabalhar com professores ou treinadores experientes e fornecer aos novos professores um suporte estruturado para aprender a ensinar, muitas vezes conhecido como orientação formal, é um componente crítico do processo de indução (Moir, Barlin, Gless e Miles, 2009). (HONG; MATSKO, 2019, p. 2368-2369, tradução da pesquisadora)

A *orientação formal*, assim denotada por Hong e Matsko (2019), tem seu caráter de formação, ainda que promova a inserção efetiva do profissional em seu ambiente de trabalho. Considerando que seu desenvolvimento profissional esteja em movimento, sua formação, por conseguinte, se distancia de um perfil imutável, findável, na formação inicial. Do momento de egresso da graduação, para a atividade em sala de aula, o processo indutivo é importante, pois é no período dos anos iniciais da carreira docente que as aprendizagens sobre a docência são

⁵ Considerando os anos/períodos destacados. Contudo, estudos, projetos, envolvendo a linha de pesquisa FPOAE datam de anos/períodos anteriores, descritos no artigo de Reali e Mizukami (2017).

mais intensas; vivencia-se, desta forma, uma fase da vida profissional complexa, de situações desafiadoras e dilemáticas, uma fase de sobrevivência e de descoberta acerca de sua realidade profissional (HUBERMAN, 2013; REALI *et al.*, 2018).

Logo, políticas públicas que se preocupam com a formação dos professores devem incentivar investimentos necessários à qualidade profissional dos mesmos. Sem o apoio de instâncias e órgãos federais, e o alinhamento com governos estaduais e municipais para capacitação em larga escala, na promoção efetiva das metas educacionais inscritas no PNE (BRASIL, 2014), nos parece haver carência de diálogos e negociações que estruturam a permanência dos professores na docência.

Hong e Matsko (2019, p. 2369) prescrevem, a partir dos estudos de Feiman-Nemser, Schwille, Carver e Yusko (1999); Goldrick *et al.* (2012); Gray e Taie (2015); Ingersoll (2003); Ingersoll e Strong (2011); Serpell (2000); e Wong (2004), que “Uma estratégia de mentoria formal bem implementada melhora as experiências iniciais do professor no campo, melhora as práticas de ensino e aumenta o compromisso e a retenção nas escolas”.

No Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar, o planejamento, a execução e avaliação das condições no fornecimento assistencial às mentoras e professoras iniciantes, via suporte da equipe de formação do programa - que incluiu a presença de tutores (no acompanhamento às mentoras), professoras universitárias pesquisadoras e alunos de pós-graduação -, intentou a promoção da aprendizagem da docência às professoras iniciantes, em vista de sua emancipação para exercer seu trabalho de forma a assegurar melhorias em sua atuação.

Alarcão e Roldão (2014, p. 112) destacam que, além do apoio do mentor no começo da jornada do professor iniciante, outros tipos de auxílio são importantes, necessários e que fazem (ou deveriam fazer) parte do cotidiano e da vida desse professor, como

[...] obtenção de material didático, menos horas de trabalho, formação, feedback positivo de alunos e colegas, apoio de familiares, amigos e antigos professores, conhecimento da política da escola, possibilidade de observar colegas [...] O clima da escola, a supervisão e o apoio institucional são também fatores a ter em consideração.

Um trabalho bem desenvolvido do mentor, com os auxílios descritos acima, fornece uma base consistente para o desenvolvimento do exercício docente. Os aprendizados colhidos dessa relação são elementos que arquitetam o perfil profissional do professor iniciante.

Experiências que precedem a inserção profissional são mostra do incentivo à formação e qualificação dos professores. Dentre elas, temos o fomento de programas federais, como o

PIBID e o PRP que oferecem aos licenciandos vivências profissionais em instituições escolares públicas. Além desses, os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios fazem parte do repertório de oportunidades profissionais, na tentativa de alicerçar a teoria e a prática, assim como a parceria entre universidades e escolas.

Apesar da implantação de tais programas, dos incentivos das matrizes curriculares e da aceitação das instituições de educação básica em empregarem futuros professores, para a aquisição de experiências ainda em formação inicial, têm como obstáculos desafiadores a discussão sobre o choque de realidade (HUBERMAN, 2013; VEENMAN, 1984) e sobre o quê e como fazer, o que recai-nos compreender profundamente como os futuros professores estão sendo conduzidos à sua profissão e enfrentando seus anos iniciais na carreira.

Há evidências de que em nosso país os primeiros anos de ensino constituem um período particularmente complexo, porque aos professores iniciantes são geralmente atribuídos às classes mais difíceis nas escolas mais problemáticas. Professores iniciantes enfrentam situações paradoxais, porque como profissionais são exigidos a exibir habilidades e conhecimentos que não foram totalmente desenvolvidos na formação inicial. Durante os primeiros anos eles têm que realizar várias tarefas, como a socialização no sistema escolar e a construção de sua identidade profissional que envolvem processos complexos e múltiplos. (REALI *et al.*, 2016, n.p.)

A pertinência do professor experiente, na assessoria ao professor no início da carreira docente, demonstrou ser objeto de estudo em investigações acerca do desenvolvimento profissional, da identidade profissional e de programas de indução. Este, ainda, há de se destacar sua necessidade de ampliação no contexto brasileiro, pois ainda apresenta pouco diálogo referente à construção e implantação de políticas nacionais que reforcem a instituição da inserção orientada aos egressos dos cursos de licenciatura nas instituições de educação básica, tal qual para aqueles que estejam lecionando nos seus primeiros anos de docência.

2.3. Identidade profissional

A identidade profissional do professor não se caracteriza por ser imutável, mas, sim, em contínua mudança, dinâmica, em movimento. Sua construção e constituição encontram-se em processo de desenvolvimento visto que, no decorrer da carreira profissional, os professores adquirem e incorporam experiências e conhecimentos que modificam o seu ser identitário, redesenhando sua prática, seus valores e comportamentos.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48) entendem por identidade profissional docente

[...] as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Isso significa que, assim como para qualquer profissional, aos professores também são atribuídos significados, modos de agir e de ocupar seu espaço em sociedade. Sua identidade pode ser moldada pelos contextos em que se inserem, pois podem receber influências externas que se estruturam na forma como se comportam, agem, sentem e pensam.

2.3.1. Identidade docente

O professor, para atender às demandas necessárias do momento, muitas vezes, não encontra espaço e tempo para uma reflexão profunda acerca de sua atuação. Pimenta (1997) reforça a importância desse exercício, pois está intimamente interligado à construção e constituição de sua identidade docente.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir de significações sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. (PIMENTA, 1997, p. 7)

Pimenta (1997), Garcia, Hypólito e Vieira (2005) compartilham a mesma ideia sobre a construção da identidade profissional do professor. É marcada por fatores sociais, políticos, econômicos, históricos os quais influem sobre as práticas pedagógicas, as atitudes, os valores éticos e morais do profissional. Flores e Day (2006) vão ao encontro dos autores supracitados ao compreenderem que a identidade docente é um processo contínuo e dinâmico, implicando ao professor a criação de sentido e reinterpretções de seus valores e suas experiências.

Marcelo (2009b, p. 112) aponta que

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Se a identidade é algo que não possuímos, por conseguinte, ela não é inata, derradeira. Contudo, pode ser conduzida e assinalada pelo imaginário social a uma imagem que não representa sua trajetória de vida profissional, em meio a diversificados contextos pelos quais os professores são formados e constituídos.

Marcelo (2009b, p. 112-114) nos traz um panorama sobre o desenvolvimento da identidade profissional docente:

1-) É um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”.;

2-) Envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.;

3-) É composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou nas mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la.;

4-) Contribui para a percepção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Circunscrita nos contextos sociais, políticos, econômicos e, propriamente, educacionais, a identidade profissional docente se desenvolve, em um exercício constante de mudanças em sua característica, dada a relevância atribuída por esses meios, pelas situações e fatores agregados. Em consequência disso, pode potencializar suas crenças de autoeficácia, importantes para o fortalecimento de sua motivação, satisfação no trabalho e continuidade, no sentido evolutivo de seu desenvolvimento profissional, assim argumentado por Marcelo (2009b).

As crenças de autoeficácia, assinaladas por Torisu e Ferreira (2009, p. 171),

[...] se relacionam com as percepções que um indivíduo tem acerca das suas competências e podem ser consideradas como a base para a sua motivação. Etimologicamente, a palavra motivação deriva do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, originaram uma aproximação no nosso idioma que é a palavra motivo. Então, o motivo ou a motivação, é aquilo que nos move ou nos faz mudar o curso de uma ação (Bzuneck, 2001). Crenças de autoeficácia mais robustas levam o indivíduo a uma maior motivação durante a realização de tarefas.

Quanto melhor for trabalhada a motivação dos professores, significativos resultados em relação à permanência e performance na atuação serão perceptivos. Ademais, inculcada em um processo de acompanhamento, monitoramento e orientações planejados por parceiros, os professores têm a propensão para o aprimoramento dos conhecimentos sobre a prática, além de possíveis mudanças nos comportamentos, nas atitudes, nos valores e nas crenças dantes incrustados.

Marcelo (2009b) traz uma síntese, promovida por Pajares (1992), que explica a influência das crenças nos professores, totalizando nove princípios que condicionam, tanto o trabalho docente, quanto a identidade profissional - uma especial atenção às condições emocionais que podem afetar o condicionamento cognitivo nas tomadas de decisões e afins.

Figura 2: Crenças dos professores



Fonte: (MARCELO, 2009b, p. 117-118).

Observamos e refletimos que as crenças são um dos fatores preponderantes da construção e constituição identitária, seja ela profissional ou pessoal. Existem crenças, cuja relevância é peça fundamental para a percepção analítica dos fatos, as quais podem ser contrárias às concepções basilares do indivíduo. Logo, o esforço em promover um diagnóstico mais horizontal, averiguando e apreendendo diferentes perspectivas constitui um passo singular para uma mudança em sua postura, pois

Tornar-se professor constitui, por isso, um processo multidimensional, idiossincrático e contextual (CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; FLORES, 2001; FLORES; DAY, 2006; HAUGE, 2000) que implica a articulação entre diferentes, e por vezes conflituais, perspectivas, crenças e práticas. (FLORES, 2015, p. 139)

Situada em diversos meios, a identidade desenvolvida se transforma, se performa e se caracteriza, também, como um espaço de luta, de autenticação de si na conjuntura sob a qual se encontra, além de um meio fecundo de construção de suas formas de ser e estar na profissão (FLORES, 2015; NÓVOA, 2013).

Marcelo (2009a, p. 11-12) complementa:

[...] é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “íntegra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. As identidades profissionais configuram um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Lasky, 2005). (MARCELO, 2009a, p. 11-12)

Desta forma, as identidades que vão se estabelecendo ou que já se estabeleceram, são e foram atributos que compõem ou compuseram suas formas de ser e estar na profissão, nas fases e etapas de seu ciclo profissional. Uma das identidades de destaque neste estudo é a identidade de mentor, contudo, sua estrutura conceitual é pautada em estudos referentes à construção do formador e, por conseguinte, do desenvolvimento de uma imagem sobre ser mentor.

2.3.2. Identidade do mentor

Permeados por tensões, desafios, dilemas, que levam as emoções à ‘flor da pele’, os professores se deparam, cotidianamente, com situações diversas que podem não estar

agregadas à sua bagagem de conhecimento que lhe possa auxiliá-lo na resolução das adversidades apresentadas.

Principalmente para os professores iniciantes, deparar com vivências inéditas pode ser uma mistura de descobertas e/ou traumas, sendo que estas podem, até mesmo, ocasionar a desistência na carreira docente. Por isso, o auxílio de pares, no momento de sua inserção profissional, torna-se importante para o crescimento na profissão. Os professores que podem acompanhar e orientar os professores iniciantes, denominados de experientes e, no PHM, de mentores, têm um protagonismo importante para o desenvolvimento profissional dos iniciantes.

Professores experientes, com pelo menos 10 anos na carreira docente, podem apresentar uma base de conhecimento para o ensino expressivo em relação aos professores que estão no início da docência. As competências e habilidades se aprimoram ao longo da prática profissional, tal qual por meio de formação continuada, em consequência de necessidades formativas. Além do mais, são elementos importantes para a construção de aprendizagens sobre a docência e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

A esse professor experiente é importante que haja uma base de conhecimento para o ensino que o permita usufruí-la, para que possa ensinar o professor iniciante a ensinar. De acordo com Mizukami (2004)

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado. (p. 38)

De forma mutável, a base de conhecimento para o ensino vai se movimentando, se adaptando às condições e situações às quais os professores vivenciam e, do mesmo modo, a base de conhecimento para a mentoria realiza movimentos semelhantes, mas, neste caso, volta-se o conhecimento sobre como informar, formar e promover o entendimento sobre o ensinar a outro profissional e, para isso, Tancredi e Reali (2011, p. 39) apontam: “Para tanto é fundamental que o formador conheça seu aluno-professor, acesse seus conhecimentos, descubra o que devem aprender e em seguida desenvolva ou adapte um currículo voltado para a aprendizagem dos conteúdos definidos como necessários”.

Tais conteúdos, definidos como necessários, podem ser elencados em três grupos de conhecimento. Cada qual apresenta suas características particulares, mas se complementam, em virtude da complexidade que os processos de ensino e aprendizagem apresentam. Ao mentor, esses conhecimentos são fundamentais e, até mesmo, fundantes à estrutura de sua base de conhecimento, pois podem regular a forma como irá assessorar os professores iniciantes. São eles: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento de conteúdo pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo (TANCREDI; REALI, 2011).

O conhecimento do conteúdo específico é compreendido como

o corpo básico de uma área específica, inclui tanto o conhecimento de uma disciplina específica quanto de sua estrutura. O seu conhecimento sobre a organização e conexão das ideias, formas de pensar e de argumentar, a construção do conhecimento dentro da disciplina como também as relações de concepções externas à disciplina são fatores importantes a serem considerados em como eles irão ensinar. Podem ainda se materializar no domínio que têm dos paradigmas de pesquisa da disciplina, do conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas e pesquisas no campo de sua especialidade (SHULMAN, 1986, 1987). (TANCREDI; REALI, 2011, p. 36)

O conhecimento de conteúdo pedagógico

transcende o domínio de uma área específica e, no caso de professores em geral, inclui conhecimentos sobre objetivos, metas e propósitos educacionais; conceitos de ensino e aprendizagem; manejo de classe e interação com os alunos; estratégias instrucionais; como os alunos aprendem; outros conteúdos; conhecimento curricular (MIZUKAMI et al., 2002). (TANCREDI; REALI, 2011, p. 37)

E o conhecimento pedagógico de conteúdo

É uma forma de conhecimento do conteúdo que inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino. Durante o exercício profissional, os professores acabam desenvolvendo esse novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento (do aluno, do currículo, de conteúdos relacionados a outras áreas, do conteúdo pedagógico) (TANCREDI; REALI, 2011, p. 40)

São conhecimentos que orientam a atuação do mentor, principalmente, quando precisam identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes. Ademais, é interessante salientar, não somente o entendimento de que é importante fornecer conhecimentos didáticos, técnicos, de conteúdo, como também implica conhecer o professor iniciante, seus dilemas, suas inseguranças, seu estado emocional por meio de escuta sensível.

Considerando que os professores experientes apresentam características significativas para ensinar outros professores, Reali *et al.* (2018, p. 333) salientam:

Quando os professores experientes são comparados aos professores iniciantes, observa-se que os primeiros, em geral, possuem uma base de conhecimentos da docência mais ampla, diversificada e profunda, advinda de suas experiências, representações e significações que foram construídas ao longo da carreira. Além disso, é possível constatar uma identidade docente mais sólida, isto é, reconhecem-se como profissionais da educação e conhecem suas funções perante a educação.

Contudo, assim também apontado por Reali, Tancredi e Mizukami (2008) e Silva (2020), apresentar tais aspectos não significa, de forma derradeira, que esses professores sejam considerados profissionais com melhores práticas; sugerem que apresentam uma compilação mais completa e densa de conhecimentos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem que possibilita investir na construção, por exemplo, de aulas, estratégias, soluções frente às condições pelas quais esses profissionais estejam vivenciando.

Apesar de apresentarem maiores vivências que os iniciantes, isso não indica em sua plenitude que os professores considerados experientes tenham competências, habilidades e um perfil profissional, cuja identidade represente seu amadurecimento, maior bagagem de conhecimentos, potencialidade e capacidade para ensinar outros professores.

De acordo com Pereira (2021, p. 227), “nem todo professor que possui longo tempo de atuação pode ser considerado experiente ou expert. Ainda, o alcance da expertise não significa ausência da necessidade de enfrentamento de dificuldades, de superação de desafios e de estudos permanentes”. Ademais, o autor complementa que os professores experientes (assim como para todos os professores) são “profissionais que exercem sua função com todas as adversidades, assumem os muitos papéis que a sociedade e o ofício lhe impõem, e que em meio a tudo isso encontram momentos para investir em seu desenvolvimento profissional”.

Tal investimento, quando possibilitado aos professores a oportunização de práticas e experiências que promovam qualidade ao seu desenvolvimento profissional, pode movimentar a esses profissionais possibilidades e potencialidades de exercerem outras/os funções/cargos, com a probabilidade de observarem, analisarem e refletirem sobre a formação e o desenvolvimento dos professores. Uma dessas possibilidades é a atuação como mentor de professores que estejam iniciando na carreira docente.

O processo de mentoria é um dos meios de indução profissional em que a inserção dos professores iniciantes se manifesta pelo suporte dos mentores frente às condições e necessidades desses docentes que estão começando a caminhar na profissão (HONG;

MATSKO, 2019). Reali *et al.* (2018) frisam que a mentoria não é uma tarefa fácil, pois requer formação específica para atender às demandas da função. As autoras indicam quatro ações que o mentor pode desempenhar:

a) oferecer apoio emocional e motivacional, de modo a melhorar a autoconfiança de professores iniciantes e evitar a desistência da carreira; b) auxiliar com orientações acerca dos trabalhos diários da escola, bem como com informações que eles não encontrarão nos livros ou nos manuais da escola; c) discutir e mostrar aos professores iniciantes as diversidades culturais existentes entre os alunos da escola e os impactos que estas podem causar nos processos de ensino-aprendizagem, orientando-os a evitar rótulos a respeito dos alunos e suas características; e d) exercer o coaching cognitivo, ou seja, a observação da prática do colega sem julgamentos, apenas realizando reflexões sobre a ação do outro e sobre a sua, uma vez que tal processo pode favorecer ambos profissionais (VILLANI, 2002). (Ibid., p. 332)

A oportunização de aprendizagens profissionais não convém apenas aos professores iniciantes, pelo contrário é “[...] também uma ocasião para que os mentores continuem aprendendo e ampliem os seus processos de desenvolvimento profissional”. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 87)

Vaillant e Marcelo (2001) endossam a ideia de que o formador (mentor) é um profissional capacitado a realizar suas funções, tem conhecimento teórico e prático, apresenta compromisso com sua profissão, bem como competência e iniciativa para aprender e inovar no contexto profissional onde está inserido. Desta forma, entendemos que a formação do mentor também necessita estar em constante atualização, compreendendo o suporte que precisam prestar às demandas vigentes dos iniciantes.

No âmbito de seu desenvolvimento profissional, o mentor arquiteta sua identidade de formador, caracterizada pela aptidão em fornecer meios e instrumentos relevantes ao crescimento e fortalecimento de seus parceiros docentes. Em meio ao suporte pedagógico, às trocas de informações e experiências situacionais, o mentor adquire novos conhecimentos sobre a prática de mentoria, como também acerca das próprias necessidades enquanto professor, visto que sua identidade inicial é a docente.

Silva (2020) complementa esse entendimento:

[...] a construção da identidade de mentor infere a (re) construção de uma identidade já existente, a de docente. A construção da identidade profissional do professor mentor, então, pressupõe o domínio de conhecimentos necessários à docência e a construção de novos conhecimentos, novas experiências e autoconhecimento, uma vez que o professor mentor é um formador de professores iniciantes, de adultos, e esse processo de ensino-

aprendizagem não pode ser o mesmo que o ensino de crianças e jovens. (SILVA, 2020, p. 55)

Gobato (2016, p. 53) alega que a construção da identidade do mentor compreende a jornada pessoal e profissional do professor,

abrangendo suas experiências pessoais na infância até os dias atuais, a formação inicial, o desenvolvimento profissional, possíveis cargos assumidos e exercidos na gestão escolar e a experiência docente. Sua prática profissional e experiência, advinda de suas vivências como professor e gestor, influenciam e são influenciadas pela identidade que constroem ao longo de seu percurso, que também tem ação sobre o modo como ensina.

É importante destacar essa alegação, pois o percurso traçado (e que continua a ser traçado) pelo mentor repercute na forma como performa sua atuação, recebendo forte influência das crenças, percepções e dos valores os quais acredita serem relevantes para o processo de ensino e aprendizagem dos professores iniciantes.

Contudo,

Trabalhar como professores de outros professores é ensinar a adultos, o que envolve os demais fatores que constituem essa relação, como idade, poder julgamentos, confiança, clima escolar, percepção de competência, etc. Portanto, essa relação de ensino-aprendizagem não pode ser comparada ao ensino de alunos dentro de uma sala de aula, uma vez que a educação de adultos está sujeita a outras situações que podem dificultar ou diferenciar esse processo de outros (MOIR et al, 2009), tornando essa relação mais complexa. (GOBATO, 2016, p. 47)

Pela especificidade da relação, a complexidade dos encaminhamentos acerca de ‘como ensinar’ e ‘de que forma ensinar’ podem irromper a ação do mentor. As variáveis notificadas na assertiva acima denotam que, no processo de mentoria, o professor formador necessita “[...] desenvolver-se profissionalmente enquanto pratica ações de supervisão, de orientação profissional e de reflexão” (REALI *et al.*, 2018, p. 332), caso contrário, a abrangência de sua atuação, circunscrita apenas em uma vaga extensão de conhecimento não poderá abarcar as competências potenciais para o exercício na função de mentor.

Assentamos que o professor experiente, formador de professores que estão no início da carreira docente, delinea sua imagem sobre ser mentor no exercício de sua função; pincela os detalhes que vão dando forma e características à sua nova identidade, mas com a premissa de que o quadro que a perfila se manterá inacabado, tendo em vista as especificidades e complexidades dos processos de ensino e aprendizagem de cada professor.

3. CENÁRIOS E CAMINHOS DA PESQUISA

O objetivo geral deste estudo foi compreender os processos de tornar-se mentora de uma professora experiente, atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que fora participante do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar. A seguir, trataremos de explicar a respeito do Programa e o percurso metodológico realizado nesta pesquisa.

3.1. O Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar

O Programa Híbrido de Mentoria (PHM) foi um projeto implementado por professoras pesquisadoras e por grupos componentes das linhas de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE), Educação em Ciências e Matemática e Educação Escolar: Teorias e Práticas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (REALI; MIZUKAMI, 2017). O PHM se inseriu na pesquisa-intervenção “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria”, que contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).⁶

Sua idealização e realização durou três anos, com início em 2017 e término em 2020. A oferta e o desenvolvimento do programa se deram por meio do site Portal dos Professores da UFSCar⁷, via plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o *Moodle*. O Portal é “um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino e oferece, a distância, atendimentos individualizados ou em grupos, a professores e escolas”. (REALI; MIZUKAMI, 2017, p. 718)

O objetivo da pesquisa-intervenção foi “analisar as contribuições e limites de um programa de mentoria híbrido, para a aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência de professoras iniciantes e experientes de Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos”. (REALI; MIZUKAMI, 2017, p. 718)

Um aspecto interessante desse projeto foi a interação *on-line* preponderante, não somente para a comunicação direta entre as professoras iniciantes, pesquisadoras, mentoras, tutoras (responsáveis por promoverem apoio profissional às mentoras) e auxiliares, como também para a realização das atividades proponentes via plataforma virtual.

⁶ O projeto de pesquisa-intervenção tem aprovação do Comitê de Ética, sob o nº 2093978. Mais informações estão disponíveis em: <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/102594/desenvolvimento-profissional-docente-de-professores-experientes-e-iniciantes-programa-hibrido-de-me/>.

⁷ Para maiores informações acerca do Portal: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>.

O caráter híbrido do PHM visualizou não somente a mobilidade de atividades presenciais e virtuais; intentou o trabalho colaborativo entre a universidade e as escolas, e a oportunização de reflexões quanto à promoção da não dicotomia entre teoria e prática, a partir da ideia de que o desenvolvimento profissional do professor se processa em um *continuum*, na tentativa de superar a divisão entre formação inicial e continuada (MARCELO, 2009a), considerando “tanto os conhecimentos acadêmicos quanto os conhecimentos práticos, numa perspectiva menos hierárquica e mais igualitária, na promoção da aprendizagem docente”. (REALI *et al.*, 2016, n.p.)

A pesquisa-intervenção inquiriu:

- Identificar limites e possibilidades de atividades formativas híbridas envolvendo ambientes virtuais e presenciais, as relações estabelecidas entre universidade e escolas, e o diálogo intergeracional entre professores iniciantes e experientes desenvolvidas ao longo do programa para os processos de aprendizagem dos participantes.
- Compreender como se expressa a base de conhecimentos de professores experientes e iniciantes nas diferentes atividades propostas pelo Programa.
- Analisar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência de professores iniciantes e experientes participantes do programa.
- Analisar se as características do programa híbrido de mentoria, construído colaborativamente entre pesquisadores e professores experientes, atendem adequadamente às necessidades de professores iniciantes. (REALI *et al.*, 2016, n.p.)

Para atuarem no PHM, as mentoras precisaram realizar uma formação inicial específica (que continuou concomitante ao exercício na mentoria) na qual solicitava o desenvolvimento de competências e aprimoramento de habilidades para fornecerem o assessoramento formativo necessário às professoras iniciantes.

A escolha das mentoras ocorreu por meio de convite às professoras que participaram de outro projeto de pesquisa do mesmo grupo proponente e por indicação de seus pares, considerando os seguintes critérios: experiência docente acima de dez anos – nos diferentes níveis de ensino que abarcava o projeto –, disponibilidade de oito horas de trabalho semanais, incluindo a participação nos encontros presenciais realizados na universidade. (SILVA, 2020)

No ano de 2017, a formação inicial das professoras experientes foi composta por quatro módulos, cujo propósito geral foi

oferecer subsídios para que as professoras experientes participantes conhecessem os objetivos desse tipo de iniciativa e construíssem uma base de conhecimentos para atuar como mentoras de PIs nas etapas posteriores do programa. Esta fase inicial de formação apresentou como objetivos: estabelecer uma base relacional entre futuras mentoras e pesquisadoras e de informações iniciais sobre o PHM e sua investigação; conhecer e analisar

diferentes processos envolvidos nas ações de mentoria, modelos de organização e papéis dos mentores; aprender a utilizar diversas ferramentas tecnológicas, limites, potencialidades e características de espaços híbridos que articulam atividades virtuais com presenciais; exercitar o delineamento de um Programa de Mentoria Híbrido, incluindo identificação das necessidades formativas de um PI, definição das etapas de realização, estratégias formativas a serem adotadas, elaboração de feedbacks e avaliação. (REALI *et al.*, 2018, n. p.)

A seguir, serão apresentados, no quadro 3, os módulos e as atividades desenvolvidas na formação inicial das mentoras, datados dos anos de 2017 e 2018. Ressalta-se que a mentora participante desta pesquisa iniciou sua atuação no segundo semestre de 2018.

Quadro 3: Módulos, períodos e atividades desenvolvidas com as mentoras em sua formação inicial⁸

MÓDULO E PERÍODO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
I - Letramento Digital: conhecendo as bases do PHM e seus participantes - MAIO A JUNHO DE 2017	Elaboração do perfil no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
	Discussões sobre as expectativas acerca do Programa Híbrido de Mentoria;
	Discussão sobre concepções e possíveis contribuições do modelo de mentoria assumido no PHM;
	Reflexão sobre a trajetória profissional e dificuldades no início da docência (elaboração de memorial de formação e registro no diário reflexivo).
II - Programas de mentoria em perspectiva: processos modelos e papéis dos mentores - JUNHO A JULHO DE 2017	Estudo e discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência;
	Estudo e discussão sobre programas de mentoria e papel do mentor;
	Análise de casos de ensino sobre mentoria;
	Modelo coletivo de mentoria para o PHM;
	Papel e atividades do mentor;

⁸ Os detalhamentos das atividades desenvolvidas encontram-se em anexo nesta pesquisa.

	Avaliação pelas mentoras do percurso formativo.
III - Tecnologias digitais e ensino híbrido - AGOSTO A SETEMBRO DE 2017	Uso das ferramentas de edição e outros recursos disponíveis no AVA;
	Estudo e discussão sobre processos educativos híbridos;
	Produção de diários reflexivos;
	Análise de caso de ensino de mentoria e produção de um plano de atividades para um professor iniciante;
	Planejamento de atividades híbridas;
	Registro em portfólio sobre uma prática bem-sucedida;
	Elaboração de carta de boas-vindas aos professores iniciantes;
	Troca de <i>feedbacks</i> sobre a carta de boas-vindas;
	Avaliação pelas mentoras sobre o percurso formativo.
IV - Planejando o PHM: necessidades formativas, estratégias formativas e avaliação do processo de interação M-PI - SETEMBRO DE 2017 A JANEIRO DE 2018 * M: Mentor * PI: Professora Iniciante	Produção de diários reflexivos;
	Construção da proposta do letramento com os professores iniciantes;
	Estudo sobre a elaboração de Experiências de Ensino e Aprendizagem ⁹ (EEA);
	Estudo e discussão sobre o conceito de necessidades formativas;
	Discussão sobre as possibilidades de interação inicial com os professores iniciantes;
	Estudo e discussão sobre a elaboração de <i>feedbacks</i> ;

⁹ As EEA são compreendidas como situações estruturadas, planejadas pelas mentoras com cada uma de suas PIs e implementadas pelas PIs a partir de temas apontados como sendo de seu interesse. Configuram-se como tendo o objetivo de promover a aprendizagem, a construção de novos conhecimentos e a autonomia da PI para que possa enfrentar as diversas situações que ocorrem na dinâmica da sala de aula e na escola. (REALI *et al.*, 2018, n.p.)

	Estudo e discussão sobre o conceito de reflexão;
	Reelaboração da carta de boas-vindas aos professores iniciantes;
	Autoavaliação das mentoras do percurso formativo;
	Chegada do primeiro Professor Iniciante.

Fonte: REALI *et al.* (2018, n.p.); SILVA (2020, p. 46).

Podemos observar pelo quadro acima que na realização do módulo IV, da formação inicial, os primeiros professores iniciantes começaram a participar do PHM, os quais

são docentes que se inscreveram no processo seletivo, via Portal dos Professores e foram selecionados considerando o tempo de atuação (menos de 5 anos de carreira), a atuação como docentes com sala fixa (não ser professor de apoio) do ensino público no município de São Carlos, a disponibilidade de 8 horas semanais para se dedicarem ao programa, bem como o número de vagas existentes por mentora. (SILVA, 2020, p. 47)

O processo inicial de apoio às professoras iniciantes foi por meio do Letramento Digital, que “é a primeira fase do processo de mentoria, que antecede o acompanhamento. No letramento digital são realizadas atividades com o intuito de habituar o professor iniciante no ambiente virtual” (SILVA, 2020, p. 47). Logo, concomitante ao acompanhamento às professoras iniciantes, as mentoras continuaram sua formação, como apresentado no quadro a seguir (Quadro 4).

Quadro 4: Módulos, períodos e atividades desenvolvidas com as mentoras em sua formação continuada

MÓDULO E PERÍODO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
	Analisando as minhas interações com as PIs;
	Planejamento de trabalho II;
	Elaboração de narrativa sobre o encontro presencial;
	Leitura e encontro presencial em 29/08 - Narrativas e processos reflexivos;

V - Colocando a mão na terra - 01/08 a 24/10/2018	Chamada para registro no Diário;
	Narrativas e processos reflexivos II;
	Análise dos Registros do Diário de uma PI;
	Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem;
	Gestão dos processos de mentoria;
	Atividade individual para encontro presencial;
	Balanço sobre a gestão das atividades no PHM;
	Chegada do segundo Professor Iniciante.
VI - Colhendo os primeiros frutos - 31/10 a 11/12/18	Planejamento do 2º encontro entre professores iniciantes e mentores;
	Análise de compreensões sobre alfabetização e letramento;
	Balanço das atividades dos professores iniciantes;
	Balanço sobre as atividades do PHM.
VII - Preparando novas colheitas - 05/02/2019 a maio de 2019	Retomando as atividades de mentoria;
	Produção de diários reflexivos;
	Reflexão sobre as atividades e busca de evidências;
	Elaboração do relatório FAPESP;
	Documentação das ações de mentoria;
	Discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular;
	Elaboração de casos de ensino;

	Síntese da mentoria e apresentação.
VIII - Semeando para novas colheitas e descobrindo outros caminhos - 2019/2020	Avaliação dos processos de mentoria;
	Planejando uma Experiência de Ensino e Aprendizagem (EEA);
	Analisando um Plano de Aula;
	Chamada para o diário - Balanço mensal da mentoria;
	Dificuldades e Tensões relativas ao Trabalho de Mentoria;
	Planejando Ações de Mentoria;
	Balanço das Atividades de Mentoria;
	Analisando a construção de um caso de ensino.
IX - Semeando novas colheitas e descobrindo outros caminhos - 2019/2020	Planejamento PHM 2020;
	Letramento Digital do PHM 2020;
	Relembrando os temas que abordei com as minhas PIs (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos);
	Discussão sobre conteúdos e temáticas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos);
	Discussão sobre Ferramentas e Estratégias e Ferramentas de comunicação 2020;
	Encontro virtual com a Profa. Cleonice Tomazetti sobre a pandemia e a Educação Infantil;
	Detalhamentos dos Temas Abordados com as PIs;
	Nova chamada para registro no diário;

	Sugestão de fórum para as PIs;
	Balanco das atividades de mentoria;
	Perfil de atuação das mentoras e PIs no atual momento.
X - Colhendo os frutos e compartilhando sementes para novos plantios em outros tempos – 2020	Reflexão sobre o acompanhamento das PIs;
	Fórum de discussão sobre o trabalho de mentoria - Anos Iniciais;
	Fórum de discussão sobre o trabalho de mentoria - Educação Infantil;
	Encontro virtual com as Professoras Enicéia Gonçalves Mendes e Gersa Ferreira Lourenço, sobre Educação Inclusiva;
	Plano de Ação, considerando o encerramento do Programa em dezembro de 2020.

Fonte: REALI *et al.* (2018, 2019, 2020, 2021, n.p.); SILVA (2020, p. 49).

Pontua-se que, no ano de 2018, em decorrência de algumas mentoras terem solicitado, por motivos pessoais, desligamento da mentoria, foi necessário realizar um novo processo de seleção de professores experientes para atuarem como mentores. Para essa época, esse processo de seleção apresentou algumas mudanças, conforme podemos observar no relatório do programa:

[...] Devido a questões pessoais, algumas mentoras precisaram se desligar ou se afastar temporariamente do PHM (filho recém nascido, carga horária de trabalho incompatível com as atividades do PHM previstas, mudança de cidade o que inviabiliza a participação nos encontros semanais com o grupo de pesquisa) e isso exigiu os seguintes ajustes: i) remanejamento das PIs para outras mentoras. ii) proceder a um processo de seleção de novos professores experientes para atuarem como mentores. Isso também exigiu a oferta de um curso específico para a formação de novos mentores no Portal dos Professores, com o propósito de ser ter um “banco de reserva” de professores experientes interessados em atuar como mentores. Neste caso, a oferta foi redesenhada com vista a ser desenvolvida em menor tempo e sem as unidades referentes à elaboração das bases de um Programa Híbrido de Mentoria e de edição do Moodle. Sendo assim, esta formação teve a duração de 60 horas, a qual se pautou em um período de 2 meses (Maio e Junho/2018), requisitando de seus participantes 8 horas semanais de dedicação às atividades propostas na formação. A formação para as novas mentoras sobre o uso e edição do Moodle será feita presencialmente no final do mês de julho e início de agosto deste ano. (REALI *et al.*, 2019, n.p.)

O plano de trabalho proposto, inicialmente, pelo programa, consistia em uma jornada semanal de 20 horas para as pesquisadoras e bolsistas de treinamento técnico, e oito horas semanais para as mentoras, compreendendo atividades que direcionassem seu trabalho ao longo do processo de formação e atuação na mentoria. Essas atividades, a princípio, foram setorizadas em quatro fases, de acordo com a característica e função de cada uma.

Quadro 5: Plano de Trabalho - Mentoras

Período	Atividades
Fase I	Diagnóstico de concepções, problemas, dilemas e necessidades formativas das professoras iniciantes; Construção da base relacional com as iniciantes; Construção e desenvolvimento de estratégias de registro; Observação de práticas pedagógicas das iniciantes; Definição de funcionamento do Programa de Mentoria Híbrido com as iniciantes; Realização de tarefas propostas pelas pesquisadoras; Participação em reuniões semanais com as pesquisadoras.
Fase II	Definição dos temas a serem trabalhados e elaboração do Plano de Mentoria, com cronograma a partir das dificuldades das iniciantes identificadas na fase anterior; Elaboração/Seleção de material de apoio e implantação das ações formativas; Promoção e acompanhamento de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras iniciantes; Avaliação das ações realizadas; Realização de tarefas propostas pelas pesquisadoras; Participação em reuniões semanais com as pesquisadoras; Elaboração de relatório parcial.
Fase III	Definição de novos temas a serem trabalhados e elaboração de novo Plano de Mentoria, com cronograma a partir das dificuldades das iniciantes identificadas nas fases anteriores; Elaboração/Seleção de material de apoio e implantação das ações formativas; Promoção e acompanhamento de novos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional das professoras iniciantes; Avaliação das ações realizadas; Definir Plano de Desenvolvimento Profissional com as iniciantes e para si própria; Realização de tarefas propostas pelas pesquisadoras; Participação em reuniões semanais com as pesquisadoras.
Fase IV	Análise dos resultados alcançados junto às iniciantes; Análise dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional das iniciantes;

	Análise dos próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional; Realização de tarefas propostas pelas pesquisadoras; Participação em reuniões semanais com as pesquisadoras; Elaboração de relatório final.
Fase V	Avaliação e redirecionamento das ações realizadas sempre que necessário.

Fonte: REALI *et al.* (2016, n.p).

As interações entre mentora e professora iniciante ocorreram predominantemente *on-line* e, semanalmente, pesquisadoras, bolsistas de treinamento técnico e mentoras se reuniam presencialmente. Assim, encontros assíncronos foram frequentes, mantendo-se o contato da díade (mentora-professora iniciante) ativo via plataforma *Moodle* e outras ferramentas de comunicação digital. (SILVA, 2020)

Em 2020, em virtude da pandemia, os encontros das mentoras com a equipe do PHM foram totalmente *on-line*, via *Skype*. Esses encontros, ocorridos no período noturno, puderam ser acompanhados pela mestranda, pesquisadora deste estudo, em que foi possível atentar às falas, aos desabafos, às tensões, necessidades e aos dilemas enfrentados em um momento atípico para todos.

Apesar da situação no período pandêmico ter sido mais complexa e desgastante, as mentoras seguiram em frente, dando um passo de cada vez, confortando as professoras iniciantes no que fosse possível ao seu alcance, para que as mesmas não se desanimassem, não se sentissem sozinhas. Foi um sentimento de acolhimento para todos, trabalhando como um grupo, no qual, reciprocamente, foi se estabelecendo um laço fraterno o qual se fortaleceu à medida em que se construiu e se desenvolveu a confiança, o sentimento de pertença, reconhecimento e responsabilidades dentro desse grupo. Ao mesmo tempo, pode ter sido possível que suas crenças, identidade profissional e atuação tenham se modificado, constituindo novos significados a partir da ação de reflexões construídas pelas experiências vividas.

Apesar do pouco convívio da mestranda com o PHM, o tempo que fora oportunizado, juntamente com as mentoras, as professoras-pesquisadoras, as tutoras e os colegas de pós-graduação que também fazem parte da linha de pesquisa proponente (FPOAE), pode-se perceber que esse grupo, por apresentar um relacionamento de amizade que pareceu ter mais tempo de construção (assim observado nos encontros), foi se constituindo como uma comunidade de aprendizagem e de prática.

Fiorentini (2008) traz a perspectiva do modelo construtivo de formação continuada de professores (que podemos entender que se configura como característica de uma comunidade de aprendizagem), elaborado por Nóvoa (1992, *apud* FIORENTINI, 2008), que assessora a ideia desenvolvida no PHM. Essa perspectiva se baseia

[...] num processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Implica uma relação de parceria entre formadores e formandos, os quais podem interagir colaborativamente, sendo co-responsáveis pela resolução de problemas e desafios da prática e pela produção conjunta de saberes relativos às práticas educativas. É comum nesse processo de formação continuada a formação de grupos de estudo e pesquisa-ação, de projetos de intervenção na prática seguidos de momento de reflexão/avaliação individual (inclusive auto-avaliação) e coletiva, podendo ter um caráter informal. (FIORENTINI, 2008, p. 60)

Isso foi fundamental para que pudessem ser estabelecidas condições formativas, trabalho colaborativo e investigativo, de forma que todos os envolvidos aprendessem, ensinassem e compartilhassem seu desenvolvimento profissional com seus pares. É importante destacar que o programa foi uma pesquisa-intervenção que se pautou

[...] num referencial denominado construtivo-colaborativo de formação e investigação de professores e que [implicou] a relação não hierárquica entre pesquisadoras e professores. Esse modelo [considerou] a natureza dos processos de aprendizagem da docência e da aprendizagem de adultos; as influências das crenças e experiências; o caráter dinâmico e situado do ensino; o valor formativo de processos reflexivos sobre as práticas docentes; a importância de condições organizacionais adequadas para fomentar o crescimento profissional de professores e a relevância da colaboração entre as participantes, concebida como diálogo, implicando professores e pesquisadores engajados em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco levando em conta múltiplos pontos de vista. (REALI *et al.*, 2016, n.p.)

Por essas características, a formação e o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, assim construídos no PHM, demanda tempo e dedicação dos participantes para que seu funcionamento se perpetue. Espera-se, também,

[...] que os professores participantes tenham a oportunidade de expor sua base de conhecimentos e concepções, trabalhem em conjunto, compartilhem objetivos, troquem ideias, negociem responsabilidades e decisões (GALLUCCI, 2003). Nessas circunstâncias, entende-se que os participantes da comunidade colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016, p. 127)

Além desses elementos, Reali, Tancredi e Mizukami (2016) apontam para a construção de uma identidade grupal, no sentido de fortalecer a existência desse grupo, bem como apreender os objetivos que dão forma às características de atuação da comunidade,

[...] definindo normas de interação, compreendendo e aceitando as diferenças individuais, desenvolvendo, de forma negociada, a compreensão de que a aprendizagem docente e a aprendizagem dos alunos são processos interrelacionados e que deve haver uma responsabilização coletiva pelo crescimento individual de cada um. (Ibid., p. 127)

Por conseguinte, a identidade que vai se constituindo, tanto em relação ao grupo, como individualmente, se movimenta em um processo dinâmico capaz de transformar as crenças, os conhecimentos prévios, as atitudes praticadas em outros, construídos, reconstruídos, significados e ressignificados que vão delineando sentidos ao seu ser e fazer docente, assim também na mentoria.

3.2. Percorso metodológico

A participante em questão se chama Lenita e é uma professora que está na carreira docente há mais de 15 anos. Atualmente leciona para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental e atua como coordenadora pedagógica na mesma escola onde ensina, em um município no interior do estado de São Paulo. Em 2021, defendeu sua dissertação de mestrado em Educação pela UFSCar.

Em sua pesquisa de mestrado, apresentou, em seu memorial, sua trajetória de vida pessoal e profissional. Afirmou que ambas as trajetórias foram e são muito importantes para sua formação humana e, também, para a construção de sua identidade docente. No decorrer de seus anos escolares, em 1999, cursou o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), momento este importante que promoveu percepções sobre a profissão docente, principalmente, por meio da participação em estágios os quais ofereceram oportunidades de aprendizagem sobre a docência e que a fizeram escolher pela etapa do Ensino Fundamental.

Ao finalizar o Magistério, em 2005, decidiu prestar vestibular para Pedagogia, da UNESP Araraquara e, em 2006, iniciou o curso em que, concomitantemente, atuava como coordenadora na escola onde trabalhava naquele momento. Em 2010, exerceu a função de formadora de professores, do mesmo município onde atualmente trabalha, no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), contexto no qual era novo,

[...] agora com professores de toda rede, era como se estivesse em uma sala de alfabetização, mas na área tecnológica, pois havia docentes que pouco sabiam usar programas básicos, quanto mais desenvolver projetos ou aulas, utilizando recursos digitais. (NASCIMENTO, 2021, p. 20)

Nesse programa Lenita atuou por três anos; foi um período da carreira docente novo, de aprendizagens novas e muitos desafios, pois se tratava de um público adulto, colegas de profissão, porém recompensador, ao observar e identificar os avanços deles no conhecimento sobre a área da informática.

Após essa experiência, outra em seu caminho a oportunizou e continua a oportunizar aprendizagens sobre a docência: iniciou sua empreitada profissional em uma escola sob a perspectiva da Pedagogia Freinet. Nela, começou como auxiliar em um 5º ano, juntamente com a professora titular que se tornou sua amiga e parceira de sala. No ano seguinte, Lenita atuou como titular em sala de mesmo ano escolar. Coincidentemente, atuou como coordenadora em duas escolas municipais, sendo que na segunda trabalhou como professora de apoio e substituta, assumindo, mais tarde, o cargo de coordenadora pedagógica.

Em 2013, ingressou no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela UFSCar, no qual assumiu a função de formadora de professores alfabetizadores, do município de São Paulo, com o eixo de Língua Portuguesa e, no município de São Carlos/SP, com os eixos de Matemática, Ciências da Natureza, da Sociedade e Arte, perfazendo um período de três anos de atuação (2013-2015).

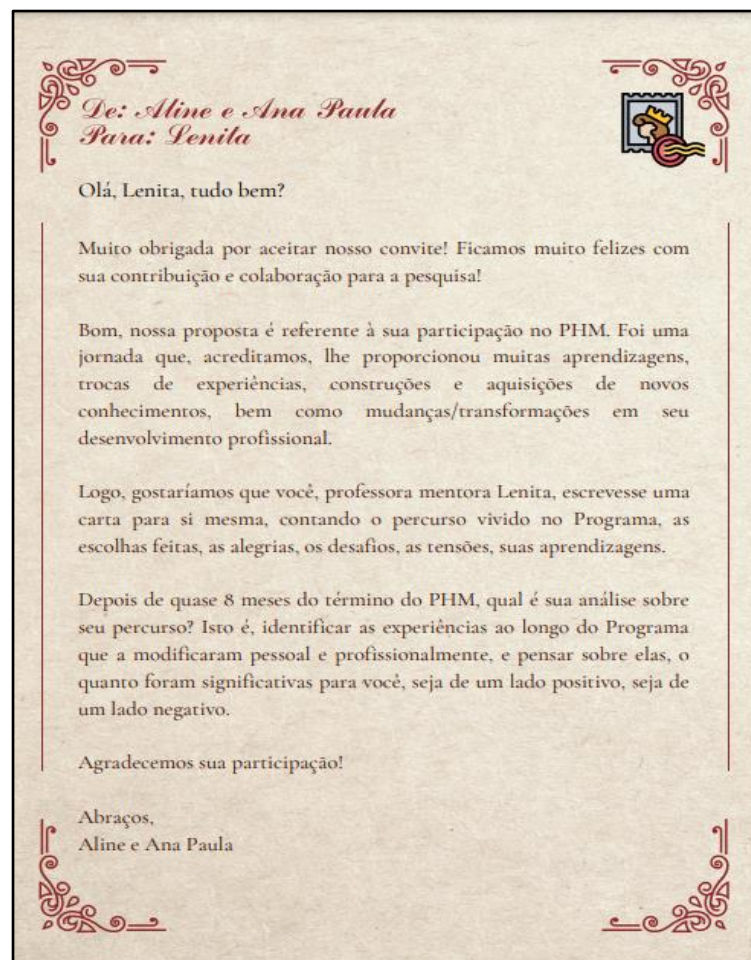
Em agosto de 2018, Lenita foi convidada para colaborar no PHM, assumindo a função de mentora, isto é, um cargo que teve como objetivo assessorar profissionalmente professores em início na carreira docente, por meio de acompanhamento personalizado. Vale ressaltar que a formação das mentoras foi contínua, logo, mesmo atuando efetivamente, ainda passavam por formações e orientações com a equipe do PHM, tomando conhecimento sobre o próprio funcionamento do programa, a função do mentor e da equipe de formação e pesquisa.

Em 2020, ano do início da pandemia, Lenita, assim como para todos os colaboradores do PHM, vivenciou um contexto ainda mais desafiador, porém, de certa forma, frutífero, considerando as aprendizagens adquiridas e postas em prática, principalmente, pelas professoras iniciantes. Lenita percorreu um ano repleto de aprendizagens e experiências novas e outras, talvez, foram aprimoradas - como a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para as atividades remotas e comunicação a distância, tanto na mentoria quanto para usufruto em sua atuação como professora e coordenadora.

Nesta breve apresentação sobre a participante, podemos perceber que, ao longo dos anos, Lenita exerceu funções que, de certa forma, trouxeram contribuições para sua atuação no PHM. Justamente, por ter exercido tais funções e, especialmente, por apresentar maior tempo de atuação como formadora e coordenadora pedagógica, a escolhemos para fazer parte deste estudo.

Com o término do PHM, após um período de quase oito meses, foi proposto à Lenita que escrevesse uma carta¹⁰, para si mesma, relatando o percurso vivido no Programa, descrevendo as escolhas feitas, os desafios, as tensões, as aprendizagens adquiridas, bem como as experiências que foram significativas e contribuíram para mudanças, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional. A Figura 3, a seguir, apresenta a proposta encaminhada para ela.

Figura 3: Proposta encaminhada à mentora para a realização de uma carta



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

¹⁰ Proposta feita a partir da pesquisa de Leandro e Vasconcelos (2019).

A proposição da carta foi oportuna porque permitiu à Lenita lembrar e revisar os processos de desenvolvimento profissional no decorrer do PHM que possibilitaram avanços ou retrocessos sobre ser mentora e, também, sobre ser professora e coordenadora pedagógica.

A carta foi um ponto de partida para guiar a seleção e análise dos materiais elaborados pela participante (tendo em vista a vasta produção de materiais registrados), estes, escritos por ela no decorrer de sua participação no Programa. Esses materiais são fundamentais para este estudo, pois é por meio deles que a pesquisa se desenvolve e se estrutura.

A pesquisa desenvolvida tem caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 2013), porque valoriza, primordialmente, seu processo e o significado que os dados apresentam e representam, tanto à perspectiva da investigadora, quanto para a participante investigada. Além disso, é caracterizada como um estudo de caso que, de acordo com André (2013, p. 97), tem por finalidade “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**” (grifos da autora).

Isto quer dizer que, nesta pesquisa, a investigação pautou no estudo sobre um fenômeno particular - os processos de tornar-se mentora de uma professora experiente que participou de um programa híbrido de mentoria - levando em conta seu contexto (o PHM) e suas múltiplas dimensões (as ações, reflexões, as práticas realizadas, por exemplo). Apesar de considerarmos um fenômeno particular, sua análise se pautou nos significados que poderiam existir nos registros, dando profundidade e perspectiva à discussão conjuntamente ao referencial teórico trabalhado.

Apoiamo-nos em André (2013) por entender que a pesquisa exigiria uma leitura e análise profundas dos materiais escritos pela mentora e, perante a profundidade do conteúdo registrado por ela, foi necessário realizar um recorte dos dados, contudo, sem distanciar de seu propósito e estrutura, isto é,

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada. (Ibid., p. 99)

Em relação aos documentos analisados, estes tiveram uma dupla finalidade: foram instrumentos de pesquisa do grupo do PHM e ferramentas formativas para as mentoras. Os

documentos apresentaram, cada qual, sua função, em tempos e espaços específicos, gerando possíveis reflexões e mudanças no desenvolvimento profissional da mentora.

Assim, os registros compreendidos, além da Carta, foram: o Diário de Mentoria, entre os anos de 2018 e 2020, cujo intuito era registrar o acompanhamento à professora iniciante e propiciar que a mentora refletisse sobre as ações da PI, bem como sobre suas próprias intervenções na mentoria, além de ser um apoio para a mentora na construção de novos planos e estratégias de ação; os Relatórios Anuais encaminhados para a FAPESP (2018-2019; 2019-2020; 2020-2021); o Fórum de Discussão (2019)¹¹ realizado com o grupo de mentoras e pesquisadoras; os Balanços de Mentoria, propostos ao final de cada semestre e os Módulos de Formação para a atuação na mentoria, a saber - módulos VI, VII, VIII e X¹².

A justificativa para a escolha em analisar tais materiais decorreu da importância e da significância que a escrita pode proporcionar, tanto para quem a escreve, como para quem a lê. É importante salientar que a leitura dos materiais promoveu uma interpretação dos dados apresentados, gerando, possivelmente, significados e sentidos outros que podem não ter o mesmo valor à participante, mas foram interessantes, à autora deste estudo, para compreender sobre seus processos em tornar-se mentora. Galvão (2005, p. 332-333) denota que

No processo da narrativa, incluem-se cinco níveis de representação (RIESSMAN, 1993) da experiência vivida: dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler. E poder-se-ia, ainda, acrescentar interpretar, uma vez que quem lê, necessariamente, dá um novo sentido ao texto, de acordo com as suas vivências e referências. Cada um destes níveis é, ao mesmo tempo, reducionista e expansionista. Os narradores escolhem partes significativas do todo, mas acrescentam-lhe outros elementos interpretativos. A questão principal que se põe ao investigador, tendo em conta estes níveis de representação, é como estruturar a narrativa para poder ser analisada e interpretada, ao mesmo tempo em que forma um relato coerente e agradável para ser lido.

Oliveira (2011, p. 292) frisa que a “interação e significação proporcionada pela escrita ajuda a garantir um princípio importante da formação de professores que é a possibilidade do questionamento de suas próprias crenças e práticas institucionais”. No caso da mentoria, a própria mentora menciona¹³, em suas narrativas, a importância do registro, pois a leva a um

¹¹ Conforme apresentado no Quadro 4 - Módulos, períodos e atividades desenvolvidas com as mentoras em sua formação continuada, este fórum está inserido no Módulo VIII - Semeando para novas colheitas e descobrindo outros caminhos - 2019/2020, Atividade intitulada “Dificuldades e Tensões relativas ao Trabalho de Mentoria”.

¹² Os módulos são apresentados no Quadro 4 - Módulos, períodos e atividades desenvolvidas com as mentoras em sua formação continuada e detalhados nos anexos B, C e D.

¹³ A importância do registro para a reflexão da mentora será apresentada no próximo capítulo, porém aqui destacamos pela relevância que a narrativa escrita proporciona a quem escreve. Além disso, trata-se de

patamar de reflexão que outrora, por não apresentar outros momentos para essa escrita, lhe fora importante para os direcionamentos e encaminhamentos de sua atuação no PHM.

Logo,

a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão. (OLIVEIRA, 2011, p. 290)

Depreendendo a importância da reflexão para o exercício de qualquer profissão, para a docência, é uma valorosa aliada para o desenvolvimento profissional e, quiçá, pessoal. Verbalizar o que sentimos, o que queremos criticar, argumentar, lembrar de fatos ocorridos e indagar as ações cometidas, em forma escrita, é um desafio cognitivo intenso e requer escolhas, tanto das palavras quanto do que se quer externalizar.

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação (REIS, 2008, p. 20)

A força que a narrativa pode promover e transformar as ações do indivíduo, reconstruir as experiências e os caminhos de formação, bem como percepções e concepções que dantes serviam de base para sua estrutura de conhecimentos, impressiona e, por essa destreza, é ferramenta e forma de pesquisa para estudos recorrentes na área da Educação. Nossa investigação também faz parte desta gama de estudos e busca proporcionar maiores discussões e diálogos acerca do processo de desenvolvimento profissional do mentor, bem como entender a construção de sua identidade de mentor.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de prosa que, segundo André (1983, p. 67), é “considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos”. Em outras palavras:

É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E

apresentarmos que a narrativa é um instrumento metodológico para análise e discussão dos dados, fundamental para a construção desta pesquisa.

isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. (Ibid., p. 67)

Os registros escritos por Lenita revelaram dados indicativos sobre seu desenvolvimento profissional enquanto mentora e, também, enquanto docente, tal qual a forma como delineou sua imagem de mentora e a construção de sua base de conhecimento para atuar na mentoria, tendo em vista as especificidades que a função traz.

Por meio dos norteamentos que a carta proporcionou e, posteriormente, pelas leituras e interpretações profundas dos dados, dos materiais produzidos pela mentora, a condução à discussão desses dados se encaminhou por meio da identificação de elementos que consideramos como tópicos-chave que se transformaram em eixos de análise, sendo que foram revisitados e um destes reformulado, conforme o andamento da análise realizado. Essas mudanças, nos elementos-chave e, por conseguinte, nos eixos de análise, foram necessárias, pois

André (1983) sugere que, em vez de se elaborar um sistema de categorias definidas a priori, sejam gerados “tópicos” e “temas”, a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. A autora ressalta que os tópicos e os temas gerados devem ser frequentemente revistos, questionados e reformulados, à medida que a análise se desenvolve, em consonância com os princípios teóricos e os pressupostos da investigação. (SIGALLA; PLACCO, 2022, p. 105)

Em virtude de tentarmos dialogar, em consonância com os princípios teóricos e os pressupostos da investigação, os eixos de análise elaborados foram tomando forma e conteúdo à medida em que a leitura, análise e interpretação dos dados foi ocorrendo. O processamento desse percurso foi dinâmico e, por isso, não fora definido a priori, corroborando a ideia sugerida por André (1983), bem como em perspectiva trazida por Nascimento, Farias e Ramos (2019). Estes autores propõem uma extensão à análise de prosa de André (1983), denominando-a de **Análise de Prosa Enredada**.

Esta análise qualitativa de dados, além de se caracterizar por um processo indutivo de interpretação de narrativas inseridas nos diversos procedimentos de produção dos dados, com foco na fidelidade das informações percebidas do universo de vida cotidiana dos sujeitos praticantes, caracteriza-se, também, pelo enredamento do texto, apresentando as narrativas, relatos e/ou depoimentos, que aparecem na organização, interpretação e sentidos dados a cada tema ou subtema em análise, num confronto e diálogo permanente com os autores, possibilitando a realização da síntese que

implica em um *fazersaber*¹⁴ novo. (NASCIMENTO; FARIAS; RAMOS, 2019, p. 167)

Nos assentamos em André (1983) e em Nascimento, Farias e Ramos (2019), pois consideramos que ambas propostas de análise (que se complementam) são congruentes à proposta de análise ressaltada nesta pesquisa. Outrossim, as propostas visam

apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes sentidos de uma experiência vivida, auxiliando na compreensão dos *saberesfazeres* do indivíduo no seu contexto, acompanhado dos seus significados. Aqui, queremos acrescentar, também, os registros das diversas formas de fazer, inseridos na produção enredada do texto, carregados dos sentidos dados para essas práticas vividas pelos *pesquisadores/autores* da produção textual que fecunda e nasce desse processo de pesquisa. (NASCIMENTO; FARIAS; RAMOS, 2019, p. 167)

Logo, a divulgação dos resultados englobou, não somente o caráter multidimensional - envolvido nas narrativas da participante -, os autores e referenciais citados, como também as interpretações e os sentidos dados pela pesquisadora, autora desta pesquisa, como parte da produção da análise, tendo em vista que o registro construído (a dissertação) também faz parte de uma análise enredada, cujos leitores poderão apresentar outras interpretações, trazendo significados e sentidos outros que podem ou não concordar com a análise realizada.

O próximo capítulo envolve a apresentação dos eixos de análise e a discussão dos dados. A saber, são quatro: Imagem de ser mentora; Tensões; Elementos da base de conhecimento para a mentoria e Contribuições para a prática docente como formadora.

O primeiro eixo de análise - Imagem de ser mentora - mostrou um esboço da construção da imagem de mentora da participante da pesquisa, cujo perfil, denotado pela própria mentora, era manter uma postura inquiridora e propositiva (BRAGA *et al.*, 2020), uma escuta sensível - compreendendo as necessidades formativas das professoras iniciantes - e o estabelecimento de uma relação de confiança.

O segundo eixo de análise, denominado Tensões, apresentou as dificuldades e os desafios da mentora na administração do trabalho de mentoria, concomitantemente à sua atuação docente e como coordenadora pedagógica. Além disso, a mentora precisou conciliar sua atuação profissional com os momentos pessoais e, para isso, foi necessário planejamento, organização e gerência do tempo.

¹⁴ Nascimento, Farias e Ramos (2019) explicam que os termos grafados juntos e em itálico, que aparecem em seu estudo, “surgem da ideia de Alves (2017), no entendimento de que as dicotomias criadas do pensamento científico da modernidade, apresentam limites, naquilo que as pesquisas com os cotidianos buscam compreender”. (p. 160)

O terceiro eixo, intitulado Elementos da base de conhecimento para a mentoria, destacou a movimentação do desenvolvimento dessa base de conhecimento que fora permeada, principalmente, pelo processo reflexivo acerca das práticas docente e de mentoria.

O quarto eixo, denominado Contribuições para a prática docente como formadora, acentuou a relevância do apoio da equipe do programa, bem como o trabalho em conjunto, de forma colaborativa com as colegas mentoras, por meio de trocas de experiências, partilha de conhecimentos, dentre outras formas de colaboração. Ademais, destaca-se a relevância do exercício e do processo reflexivo terem sido fundamentais para o desenvolvimento de suas práticas como formadora. A seguir, no capítulo 4, revela-se a apresentação, análise e discussão dos dados.

4. PROCESSOS DE TORNAR-SE MENTORA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É importante destacar que a análise e discussão dos dados da pesquisa foram trabalhadas a partir da leitura e interpretação dos materiais escritos, produzidos pela mentora ao longo de sua trajetória no PHM. Logo, a investigação a respeito dos processos de tornar-se mentora, da participante, foi a partir da compreensão da autora desta pesquisa, considerando alguns elementos como norteadores para o diálogo com os referenciais teóricos apresentados.

Tais elementos, nesta seção, foram estruturados como eixos de análise, sendo que a escolha pelos eixos pareceu pertinente, tendo em vista a quantidade de dados observados. Foi necessário realizar um recorte dos mesmos, para que a análise apresentasse profundidade em sua discussão, bem como trouxesse, para cada eixo, um elemento a ser considerado como constitutivo da construção da identidade de mentora da participante.

Por conseguinte, os eixos produzidos foram, a saber: Imagem de ser mentora; Tensões; Elementos da base de conhecimento para a mentoria; e Contribuições para a prática docente como formadora.

4.1. Imagem de ser mentora

Com relação à construção da imagem de ser mentora, logo no início de sua participação no PHM, Lenita fez um apontamento interessante, em seu primeiro Diário de Mentoria, datado entre os dias 25 e 31 de julho, do ano de 2018, ao entender

que a identidade enquanto mentor, assim como a de professor, pode estabelecer-se na prática e na interação com os pares. Assim tranquiliza-me saber que estarei entre pessoas competentes e comprometidas nesse trabalho, novas ou experientes, creio que estaremos presentes, na prática um do outro, numa construção colaborativa e contínua de nossas referências enquanto mentores.

Diante desse posicionamento, converge-se aos estudos de Marcelo (2009a) e Flores (2015), pois a identidade docente pode receber influência externa ao indivíduo, como, por exemplo, do contato com outros profissionais, sejam da mesma área profissional ou não e pode, também, se configurar às condições nas quais o meio se apresenta e proporciona ao profissional.

A mesma ideia se prepondera à identidade de mentora, assim afirmado por Lenita no trecho acima. Além disso, destacou que, estar perto de pessoas as quais, aparentemente, tem

familiaridade (porque as reconheceu como competentes e comprometidas) a tranquiliza, pois percebeu que haveria a potencialidade de uma construção colaborativa e contínua de sua identidade de mentora, assim como a de seus colegas, também mentores.

Na preponderância da ideia de construção da identidade docente e de mentor - em que se estabelecem na prática e na interação com os pares -, pode-se indagar que essa construção se desenvolve de forma dinâmica e, portanto, é mutável (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; FLORES, 2015). Na mutabilidade, no processo de desenvolver-se, no ato de tornar-se mentora, “pressupõe-se a vivência de novas experiências e a construção de novos conhecimentos por meio dessas vivências (DANG, 2013; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004) como formadora de professores iniciantes”. (REALI *et al.*, 2018, p. 337)

Por meio das vivências na mentoria, Lenita pressupôs que ser mentora

[...] “é estar disposta a construir uma relação de confiança, oportunizando que professores iniciantes conheçam a prática de professores experientes e que, com apoio, permaneçam na atividade docente exercendo um trabalho de qualidade”. Acredito que esse seja o grande elo no programa de mentoria e tenho procurado trabalhar dessa forma. (MÓDULO VIII - SEMEANDO PARA NOVAS COLHEITAS E DESCOBRINDO OUTROS CAMINHOS - BALANÇO DAS ATIVIDADES DE MENTORIA, NOVEMBRO, 2019)

No trecho destacado, a mentora enfatizou a relevância do estabelecimento de uma relação de confiança com os professores iniciantes, o que oportuniza o estreitamento de laços profissionais, como também pessoais, importantes e significativos. Frisa-se essa relação tendo em vista a ocorrência do trabalho e das aprendizagens do professor serem solitárias (por um lado), no sentido de enfatizar a solidão, em que não há experiências coletivas e colaborativas com demais pares e colegas, na qual a carência da parceria em momentos dilemáticos e angustiantes são sentidos a ponto de provocar no professor sua desistência na profissão.

Um ponto a ser frisado, na construção de sua identidade de mentora, é a postura que Lenita se propôs a ter em sua atuação com as professoras iniciantes - propositiva e inquiridora, assim destacado por ela nos seguintes trechos:

Como mentora, vejo-me uma mediadora, possibilitadora, propositiva. Procuro propor atividades e leituras, possibilitar reflexões e propor trabalhos que potencializem o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, procuro auxiliar nas dificuldades das professoras atendendo às suas necessidades formativas. (MÓDULO VII - PREPARANDO NOVAS COLHEITAS - BALANÇO DAS ATIVIDADES DE MENTORIA - MAIO A OUTUBRO, 2019)

No desenvolvimento do PHM procurei pesquisar e refletir sobre minha prática, assim como construir novas aprendizagens em conjunto com toda

equipe. Ao longo de todo acompanhamento das iniciantes, procurei propor atividades e leituras, possibilitar reflexões e trabalhos que potencializaram o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, procurei auxiliar nas dificuldades das professoras atendendo às suas necessidades formativas, por meio da escuta sensível ao educador e a manutenção de um perfil tanto inquiridor, quanto propositivo. (RELATÓRIO ANUAL, AGOSTO DE 2020- JANEIRO DE 2021)

Ao se propor estar sob uma postura inquiridora e propositiva (BRAGA *et al.*, 2020), Lenita procurou estimular as professoras iniciantes a exercerem sua autonomia profissional, por meio do assessoramento às suas necessidades formativas, à construção de uma relação de confiança, no auxílio às inseguranças, incertezas, reforçando que as trocas mútuas são contribuintes à formação de um professor reflexivo, importante, principalmente, aos que iniciam na carreira profissional.

Ressalta-se esse período, levando em consideração as diversas atribuições pelas quais os professores se deparam, experienciam, tentam sobreviver e descobrem acerca da contextualidade de seu exercício profissional (MARCELO, 2009b; REALI *et al.*, 2018). Lenita ressalta no trecho a seguir a ideia dissertada acima:

Ensinando e dialogando, muito se constrói e se aprende. A troca de conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas ao longo das atividades visarão favorecer uma melhoria da ação docente de professores iniciantes, contribuir para a formação de professores reflexivos, favorecer a autonomia e contribuir para a permanência no Magistério, auxiliando os docentes na superação de suas dúvidas, inseguranças e incertezas. (CARTAS PARA SI, 2021)

A mentora escreveu acima que “Ensinando e dialogando, muito se constrói e se aprende”. Interpretamos esta frase como uma prática/aprendizagem de via dupla, ou seja, a prática exercida por Lenita pode ter gerado aprendizagens profissionais às professoras iniciantes, por meio da *troca de conhecimentos, habilidades e competências*. Do mesmo modo, é possível que as professoras iniciantes proporcionaram, à mentora, aprendizagens que tenham contribuído para reflexões que promovessem mudanças em sua atuação. Nos assentamos em Hong e Matsko (2019) acerca da prática/aprendizagem de via dupla, denominada por elas de ‘hands-on’.

Pesquisas sobre o desenvolvimento profissional de professores em geral (por exemplo, Desimone *et al.*, 2002; Garet *et al.*, 2001) apontaram para a importância de oferecer oportunidades para práticas *hands-on* com estratégias de ensino, em oposição a uma abordagem mais unidirecional (por exemplo, simplesmente compartilhando materiais de aula) onde os professores são receptores passivos de informações. Quando aplicado ao aprendizado profissional de um professor iniciante, experiências práticas

significativas com *hands-on* podem assumir várias formas de interação que estão em torno de um artefato de aprendizagem, incluindo observação de aula (do e pelo iniciante) com feedback, análise do trabalho do aluno juntos, co-planejamento de aulas e assim por diante (Desimone et al., 2014). Uma abordagem de mentoria que fornece esses tipos de experiências de aprendizado, que definimos como envolvimento com as práticas de ensino, permite que os novatos contribuam com ideias, façam perguntas, experimentem estratégias de ensino, recebam feedback e reflitam sobre suas próprias práticas. (HONG; MATSKO, 2019, p. 2374, tradução da pesquisadora)

A prática de ‘hands-on’ é uma estratégia oportuna e, também, uma prática ativa, quando mentora e professora iniciante dialogam, discutem, avaliam e refletem sobre as práticas exercidas, por meio de *feedbacks* acerca das atividades planejadas, dos trabalhos realizados, das expectativas, dos percalços que tenham ocorrido, encontrando soluções por meio de uma construção colaborativa. Lenita sinalizou:

Como questionado na atividade¹⁵, penso que é importante discutir sobre essas práticas de inovação com as professoras iniciantes, afinal aquilo que é novo, muitas vezes, assusta, mas também surpreende. É importante orientação, apoio e suporte para encorajamentos e reflexão sobre atividades desse tipo, assim como entendimentos de seus objetivos. Assim, a prática orientada e reflexiva pode ser importante via para auxílio do planejamento do professor iniciante. Como mentora, a escuta ativa e sensível, a mediação em doses comuns de apoio e desafio, assim como o estabelecimento de laços de confiança e trocas efetivas de boas práticas são muito importantes para o enriquecimento do planejamento do professor”. (DIÁRIO DE MENTORIA DE 01 A 14 DE OUTUBRO DE 2018 - SOBRE “A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL”)

A mentora descreveu, no trecho acima, que *a escuta ativa e sensível, a mediação em doses comuns de apoio e desafio, assim como o estabelecimento de laços de confiança e trocas efetivas de boas práticas são muito importantes para o enriquecimento do planejamento do professor*. O exercício de escuta e empatia (BRAGA *et al.*, 2020), a percepção e o sentimento de se colocar no lugar do outro, não somente parecem ser importantes para o planejamento do professor, como também foram fundamentais para o estreitamento de laços de confiança, principalmente, na pandemia da COVID-19 (*Coronavirus Disease - 2019*), assim destacado no trecho a seguir:

[...] o contato e a interação on-line eram diferentes daquele contato olho a olho. Foi um grande exercício de escuta e empatia, buscando compreender o

¹⁵ A mentora se referiu à atividade: “Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem”, exposto no Quadro 4 - Módulos, períodos e atividades desenvolvidas com as mentoras em sua formação continuada - Módulo V - Colocando a mão na terra - 01/08 a 24/10/2018.

contexto de trabalho das PIs, suas necessidades de formação, a compreensão sobre os conteúdos, os alunos, a aprendizagem, dentre uma infinidade de pormenores, a fim de promover uma relação de parceria e trabalho efetivo. (NASCIMENTO, 2021, p. 22)

O exercício de construção de seu papel como mentora foi desafiador, contudo, destacou que fora essencial (com destaque ao trabalho em conjunto com a equipe do PHM) para se constituir em uma função a qual necessitava compreender as necessidades dos professores em seus tempos e contextos.

De forma empática, Lenita refletiu e ratificou a construção e o estabelecimento de uma relação de confiança, com a intenção de que as professoras iniciantes percebessem que há apoio profissional para exercerem seu trabalho, além da possibilidade de permanecerem na profissão e, de certo modo, poderia fortalecer a construção e constituição de sua identidade profissional docente. Ainda, pode-se evidenciar que essa relação de confiança é um elemento da base de conhecimento para a mentoria, relacionada à importância do desenvolvimento de uma escuta sensível, empática, paciente, denominado por Souza e Reali (2020b) como conhecimento atitudinal. Os excertos, a seguir, apresentam os elementos descritos na assertiva acima.

Concomitantemente, como pessoa e profissional, esse desafio de construir o papel de mentora, procurando pesquisar e refletir sobre minha prática, assim como construir novas aprendizagens em conjunto com toda equipe, tem sido fundamental. (MÓDULO VII - PREPARANDO NOVAS COLHEITAS - BALANÇO DAS ATIVIDADES DE MENTORIA - MAIO A OUTUBRO, 2019)

Um papel que lhe permitirá rever questões como a reflexão da prática educativa, a importância de se partilhar as vivências educacionais, estar disposta a construir uma relação de confiança, oportunizando que professores iniciantes conheçam a prática de professores experientes e que, com apoio, permaneçam na atividade docente exercendo um trabalho de qualidade. (CARTA PARA SI, 2021)

A imagem de mentora de Lenita, no decorrer de sua atuação no PHM, esteve em movimento, de forma dinâmica; houve espaços e tempos para refletir sobre suas ações, denotando uma postura reflexiva, propositiva e inquiridora (BRAGA *et al.*, 2020). Percebe-se seu comprometimento com as proposituras do PHM, apesar dos desafios em construir sua identidade enquanto mentora.

Assim como assentem Reali *et al.* (2018, p. 333), a mentoria não é um exercício fácil, requer comprometimento, “habilidade de ouvir, sinceridade, entusiasmo, saber ensinar, ser confiável e receptivo, disposição para trabalhar, otimismo confiança [...]”. Apesar da Lenita

ter afirmado dos desafios em se constituir nesse novo papel, denotamos que essas características foram íntegras para ela e, possivelmente, potencializaram sua imagem de mentora.

4.2. Tensões

Para Reali, Tancredi e Mizukami (2016, p. 122), tensões são “compreendidas como oposição de ideias, sentimentos e ações, que resultam em dúvidas, dilemas, divergências, desacordos, conflitos individuais e grupais”. Isso pode ser descrito pelas tentativas de Lenita ao perceber que as comandas das atividades, no ambiente virtual de aprendizagem, que propusera às professoras iniciantes, pareceram não ter efeito, o que a fez questionar sobre como deveria desenvolver as atividades. Contudo, com a ajuda das tutoras do Programa, foi possível encontrar caminhos para a insegurança em que se encontrava.

Embora eu acreditasse ter habilidades suficientes para o trabalho no AVA, tive algumas dificuldades no desenvolvimento das interações, mas principalmente no desenvolvimento das atividades e comandas claras. Sentia-me em dúvida e insegura ao dar continuidade no desenvolvimento das atividades, mas neste momento, o diálogo com as tutoras foi fundamental para tirar dúvidas, recorrer a materiais, pensar junto. (RELATÓRIO ANUAL AGOSTO DE 2019- JANEIRO DE 2020)

Apesar de sua insegurança e dificuldades em elencar, não somente as aprendizagens das iniciantes, como também as suas, Lenita refletiu que era necessário apresentar maior clareza e detalhamento em seus registros, para que fosse viável ajudar as professoras, a compreendê-las melhor e, adicionando a esse fator, a compreendê-la nesse processo, tendo em vista que o registro pode trazer mudanças nas práticas (GALVÃO, 2005; REIS, 2008; OLIVEIRA, 2011).

Acredito que, como outras mentoras, tive uma grande dificuldade em elencar evidências de suas próprias aprendizagens e das aprendizagens das professoras iniciantes. A fim de procurar compreendê-las mais e melhor, tenho procurado ser o mais clara e detalhista possível no desenvolvimento de meus registros. (RELATÓRIO ANUAL AGOSTO DE 2019- JANEIRO DE 2020)

A tensão que mais movimentou a atuação de Lenita na mentoria foi identificar as necessidades formativas das PIs de forma escalonada, isto é, distingui-las em graus de urgência, não se desvencilhando das pontualidades as quais as iniciantes estavam

vivenciando, o que, para a mentora, foi um grande desafio encontrar estratégias e soluções para cada professora. Os trechos abaixo sinalizam essa tensão.

Identificar as necessidades formativas das PIs me parecia uma grande dificuldade, mas na verdade, o maior desafio tem sido priorizar estas necessidades, selecionar quais delas trabalharemos primeiro, qual é cabível ao momento. Pois, inicialmente as professoras nos apresentam um repertório muito grande de dificuldades e precisamos ser criteriosas para decidir por onde começar, dialogar sobre o porquê da escolha e justificar as atividades desenvolvidas. (RELATÓRIO ANUAL AGOSTO DE 2019- JANEIRO DE 2020)

Parece uma confusão interna, tenho minhas dúvidas de para onde caminhar nesse momento, fiz o pedido a elas sobre alguma necessidade específica para o momento e ainda não obtive respostas. Às vezes parece também que elas não sabem exatamente o que querem ou precisam e que eu não consigo ver o que é primordial e necessário. (REFLEXÃO SOBRE O ACOMPANHAMENTO DAS PIs, TAREFA - MÓDULO X - COLHENDO OS FRUTOS E COMPARTILHANDO SEMENTES PARA NOVOS PLANTIOS EM OUTROS TEMPOS, 2020)

Neste último trecho, Lenita expôs a tensão da dúvida sobre o quê, de fato, a professora iniciante necessitava, ao mesmo tempo em que se encontrou perdida sobre quais caminhos prosseguir, alegando não conseguir compreender o que seria primordial para a PI naquele momento. O excerto abaixo complementa a tensão apresentada:

Dentre as dificuldades do trabalho como mentora, você precisará enfrentar o impasse na compreensão da real necessidade formativa das professoras iniciantes (PIs) que irá acompanhar. Esse é um processo complexo, será preciso conhecer as PIs, ganhar a confiança de cada uma delas, estabelecer uma relação de diálogo e escuta sincera, buscar estratégias para conhecer seus alunos e suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem e também saber quando avançar ou recuar. (CARTA PARA SI, 2021)

Podemos observar que as necessidades formativas, para a mentora, foram desafiadoras. Sousa *et al.* (2020) explicam que “As necessidades formativas estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos” (SOUSA *et al.*, 2020, p. 3-4).

Por este motivo, uma das maiores dificuldades enfrentadas por Lenita foi compreender *a real necessidade formativa*, tendo em vista que essa necessidade é influenciada pelas condições em que as professoras iniciantes se encontravam no momento de suas dificuldades. Ademais, nos alicerçamos em Marcelo (1999) e Sousa *et al.* (2020) ao destacarem que o início da docência é carregado por intensas aprendizagens, pois, aos

professores iniciantes, é um momento que abarca a aprendizagem sobre os conhecimentos profissionais em contextos ainda desconhecidos.

Assim, ao mentor é importante “observar suas características e necessidades específicas [ambas do professor iniciante]” (SOUSA *et al.*, 2020, p. 5) e, para tal, o estabelecimento da relação de confiança entre mentor e professor iniciante é considerado, sob a manutenção do diálogo e escuta sincera, assim como denotou Lenita, o que pode nos indicar que o apoio profissional de uma colega experiente pode promover uma análise sensível dos possíveis caminhos que as professoras iniciantes poderão trilhar, de forma mais confiante e autônoma.

Em vista desta reflexão, Lenita assinalou:

Sabe, é motivador o fato de poder fazer a diferença na prática e reflexão de um professor iniciante. Quantos de nós já não pensamos em desistir nas primeiras dificuldades? Você mesma vai (re) lembrar das dificuldades no início da carreira, as turmas complexas, os problemas com o domínio do conteúdo e do manejo de sala, dentre outras adversidades. Todas essas vivências serão disparadoras para a sua atuação como mentora, pois saberá se colocar no lugar do outro que estará acompanhando. (CARTAS PARA SI, 2021)

No início da docência, Lenita teve apoio de sua coordenadora, em que algumas vezes ‘dava-lhe o peixe’ e, em outras, lhe ‘ensinava a pescar’. Pautando-se em uma relação horizontal, cuja abordagem objetivou a ação e o desenvolvimento profissional de ambas as partes, sustenta-se na ideia de uma aprendizagem colaborativa e mútua, com trocas de experiências, informações e conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A coordenadora foi minha grande formadora nos dois anos que seguiam. Estava presente na minha sala de aula, proporcionava ao grupo formações aprofundadas, principalmente sobre leitura e escrita, auxiliava no planejamento e compartilhava ideias sobre o trabalho a ser desenvolvido. Para Tancredi (2009, p.26), o fato de compartilhar o desenvolvimento do ensino pode se tornar uma fonte de aprendizagem bastante rica, nessa “perspectiva, os professores aprendem com os pares, com a equipe de direção da escola e com outros membros da hierarquia escolar”. Moita (1992, p.115) ressalta que as pessoas não se formam diante do vazio, essa formação “supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. O trabalho com essa coordenadora foi edificador, era como se tivesse alguém segurando minha mão e ensinando-me o caminho. (NASCIMENTO, 2021, p. 17)

O destaque da mentora, em relação a essa profissional que lhe ajudava, foi pela expressiva colaboração no processo de aprendizagem dos alunos. Elas se sentavam juntas, planejavam as avaliações, reviam os resultados e reprogramavam os próximos passos. Nas

palavras da mentora, o apoio incondicional nesses primeiros passos da carreira docente foi essencial para enfrentar os desafios e as tensões que experienciou:

Sabe aquela coisa de pai que começa a descascar a mexerica, tão difícil para os nossos dedos pequenos, mas tão importante para seguirmos a provar a fruta? Então, era essa a relação que sentia, alguém seguindo comigo de mãos dadas e dando-me segurança para seguir sozinha. (DIÁRIO DE MENTORIA DE 08 A 21 DE AGOSTO DE 2018)

A construção e constituição de relacionamentos recíprocos e, ainda, o desenvolvimento de laços relacionais, podem gerar respostas benéficas para a construção de uma amizade duradoura e densa (SILVA, 2018). Tortella (1996) assessora esta percepção ao dissertar que “A reciprocidade nos parece ser o ponto-chave da amizade. Os amigos nos ajudam em nossas necessidades, dando-nos atenção, ouvindo-nos ou agindo em nosso favor. Da mesma forma, nós podemos ajudá-los, tornando-nos, assim, responsáveis por eles”. (TORTELLA, 1996, p. 60)

Essa reciprocidade foi fundamental no momento da pandemia, principalmente em se tratando do estado emocional o qual esse período atípico, infelizmente, continua a proporcionar:

Com o início da pandemia penso que a relação de confiança com as professoras iniciantes permanece e se aprofunda, porém toda a firmeza que eu tinha em relação aos diversos assuntos e orientações, nesse momento parecem um pouco mais frágeis. Nesse período de mentoria tenho me sentido perdida em muitos aspectos. Certezas foram quebradas, expectativas rompidas e toda a experiência até aqui, às vezes parece não ter correlação ao momento completamente atípico. (MÓDULO VIII - SEMEANDO PARA NOVAS COLHEITAS E DESCOBRINDO OUTROS CAMINHOS - BALANÇO DAS ATIVIDADES DE MENTORIA, 2020)

Lenita apontou as incertezas sobre seu trabalho na mentoria, no trecho acima destacado. Não somente em sua função como mentora, como também enquanto professora e coordenadora, apresentou desafios para conciliar as necessidades profissionais que estava enfrentando no momento com as necessidades pessoais, como a saúde mental.

Quanto às orientações sobre as aulas remotas surgiam milhões de inseguranças: o que seria feito depois com as aulas gravadas, a classe docente seria depois dispensada, teríamos interações assíncronas ou síncronas, qual a melhor forma para uma nova interação com as crianças. Sempre me achei uma pessoa bastante prática e me orgulhava por conseguir traçar boas soluções, mas confesso que não está nada fácil conciliar as demandas de questionamentos, de trabalho, de necessidade de manter saúde mental, enfim, está bastante complexo lidar com todas essas questões. (DIÁRIO DE MENTORIA DE MAIO DE 2020)

Assim relatado em seu Diário de Mentoria de maio de 2020, Lenita percebeu que, mesmo apresentando habilidades e competências para *traçar boas soluções*, o momento da pandemia trouxe reflexões e aprendizagens. De acordo com Sousa *et al.* (2020, p. 5):

Os desafios, assim como as angústias, medos e incertezas, podem estar relacionados à fase do desenvolvimento profissional que o professor se encontra (iniciação ou desinvestimento, por exemplo) ou à alguma situação pontual vivenciada, seja de ordem pessoal (doenças, maternidade ou paternidade, o desempenho de uma nova função ou em outra modalidade de ensino) ou de ordem estrutural (falta de condições materiais para o desempenho do trabalho, mudanças na situação política ou econômica do país, dentre outras).

Podemos alocar tais desafios, angústias, medos e incertezas à *situação pontual vivenciada*, tendo em vista que a pandemia da COVID-19 nos surpreendeu com o crescente número de casos e vítimas de forma exorbitante, exigindo a tomada de medidas sanitárias e preventivas, como o isolamento e distanciamento sociais e, em relação à educação, as aulas foram suspensas na modalidade presencial, tornando-as praticamente remotas. Lenita expressou que “Assim como as PIs, enquanto professora experiente também tive dificuldades relacionadas ao uso da tecnologia, ao desenvolvimento do ensino remoto, à compreensão das dificuldades dos alunos que estavam distantes e mesmo para traçar estratégias de avaliação” (RELATÓRIO ANUAL AGOSTO DE 2020- JANEIRO DE 2021).

Por esse motivo

As reuniões iniciais do PHM, no início da pandemia, puderam me dar também um panorama dessa nossa “perdição”. De certa forma, foram uma série de desabafos, que, vindos de diferentes contextos, nos colocaram na mesma situação. Mas foram mais do que desabafos, foram produtivos, nos colocaram numa rede de fala e escuta, além da percepção de diferentes cenários de uma mesma situação. Ter a oportunidade de falar com alguém de fora do seu contexto, perceber que existem outros problemas tão complexos quanto os seus foi algo realmente muito bom. (DIÁRIO DE MENTORIA DE MAIO DE 2020)

As reuniões durante a pandemia foram importantes para que o grupo do PHM mantivesse a continuidade do projeto, assim como a manutenção do contato com todos os membros, diante das medidas preventivas de saúde adotadas. Mesmo sendo um momento de formação e acompanhamento do trabalho das mentoras, foi também um espaço de escuta e sensibilidade diante dos percalços vividos. Lenita afirmou que tal momento, de desabafo, de poder ter seu momento de fala, foi bom, um acolhimento importante e significativo de conhecimento sobre as realidades vivenciadas.

Uma outra tensão manifestada pela mentora foi em relação à carência quanto ao compromisso e à dedicação na realização das atividades, em alguns momentos, de uma das professoras iniciantes acompanhadas. Lenita justificou que, mesmo organizando-se para o desenvolvimento de tais atividades, verificou que não houve a mesma sintonia de sua PI para executar as propostas empreendidas por ela.

Sabe, não sinto empolgação da J. [PI] com o programa, me parece querer receitas prontas, coisas simples, sem muita necessidade de reflexão, além de não compartilhar por inteiro suas vivências. Posso estar enganada, e esse ser só um desabafo. Mas eu costumo realmente estar e querer ser presente naquilo que me proponho a realizar, torna-se um pouco frustrante, quando tentamos elaborar textos, construir conversas e receber como respostas palavras monossílabas. Mas daí a gente desabafa e pensa no que fazer, aceito ajuda por que tá difícil! rrsr (DIÁRIO DE MENTORIA - NOVEMBRO DE 2018)

É algo que realmente me incomoda, e apesar de não depender apenas de mim, também me frustra. Pois me programo para o desenvolvimento de uma atividade e já fico pensando na próxima, ou no feedback... mas quando vou ver aquela atividade se estende por semanas, não por dificuldade de realizá-la, mas pela baixa dedicação de tempo pela professora. Já estamos em setembro e consegui desenvolver apenas uma atividade efetiva com a professora diretamente com a sala de aula, não que as demais não tenha importância, pois trabalhamos com o desenvolvimento do registro do contexto de trabalho e com o memorial. Mas sinto uma necessidade de trabalhar com planejamentos que envolvam os alunos também e, isso implica dedicação de tempo, tanto meu como da PI. (FÓRUM - DIFICULDADES RELATIVAS À GESTÃO DO TRABALHO DE MENTORIA, 2019)

Pode-se denotar, neste caso, que a não sintonia de ambas decorre da contraposição em relação à forma como Lenita queria trabalhar, diante de uma postura inquiridora e propositiva a qual se propôs, ao compromisso da PI que não chegou à expectativa da mentora ou que, pelo seu ponto de vista, a professora iniciante talvez não tenha compreendido a proposta do programa de mentoria em que era necessário apreender os processos e as teorias sobre a aprendizagem da docência de forma reflexiva, assim notificado no excerto abaixo:

Dentre as indagações no programa, sobre “dar o peixe” ou “ensinar a pescar” você perceberá que essa PI exigirá mais atividades prontas e questionará as reflexões propostas. Isso porque talvez não tenha entendido a real proposta do programa que não se trata de receitas prontas a serem compartilhadas, mas sim de instrumentos e processos construídos em conjunto e de modo refletido. Infelizmente você não conhecerá tão bem essa PI, pois logo ela pedirá o desligamento do programa. (CARTA PARA SI, 2021)

Crenças que são edificadas e estabelecidas no decorrer da trajetória de vida, tanto pessoal, quanto profissional, são mais difíceis de serem modificadas (MARCELO, 2009b). Consequentemente, apesar das proposituras apresentadas pela mentora, os valores que a professora iniciante apresentava, suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem não suscitaram instigações críticas e reflexivas que pudessem ‘chacoalhar’ as concepções já inscritas sobre o seu ser e fazer docentes.

Embora Lenita tenha experiência com formação de professores, vivenciou dilemas e dificuldades para orquestrar seu compromisso em dar o suporte necessário à PI, como também foi desafiador conciliar com sua vida profissional e pessoal às funções no programa, o que lhe exigiu planejamento, organização e avaliação das condutas exercidas e a análise de possíveis soluções para o aperfeiçoamento de sua atuação na mentoria.

Tenho procurado me organizar para atender aos prazos e atividades, algumas vezes excedo nesses prazos, mas procuro cumpri-los sempre. Não tem sido fácil conciliar o programa aos estudos e ao trabalho, ahhhh e vida familiar e social rrsrrsr, mas o PHM tem sido muito importante para mim, tanto para a minha formação e crescimento profissional, como para as minhas interações com meus pares. Mesmo com tantas dúvidas, ainda me sinto fortalecida! (FÓRUM - DIFICULDADES RELATIVAS À GESTÃO DO TRABALHO DE MENTORIA, 2019)

O fator organização foi uma tensão frisada pela mentora. Não se tratava apenas de realizar um planejamento e executá-lo; envolveu um estudo cauteloso e profundo sobre as necessidades formativas de cada professora iniciante, cuja demanda era singular e, portanto, exigia dedicação e tempo para entender os processos de ensino e aprendizagem das PIs. A mentora explanou:

Ao avaliar o desenvolvimento do meu trabalho, ao longo desses meses, no PHM percebi mais dificuldades do que imaginava. Primeiramente a dificuldade em organizá-lo em minha rotina, visto que demanda uma certa dedicação de tempo. (MÓDULO VII - PREPARANDO NOVAS COLHEITAS - ATIVIDADE 1.3 REFLETINDO SOBRE MINHAS APRENDIZAGENS E BUSCANDO EVIDÊNCIAS, ANO)

Pensar sobre as ações a serem executadas requer uma demanda considerada de reflexão e, por conseguinte, a organização do tempo é fundamental, assim como a adoção de meios e instrumentos para o funcionamento orgânico do que fora planejado de antemão. Uma abordagem que estuda o desenvolvimento da aprendizagem escolar é a autorregulação da aprendizagem. No entanto, compreendemos que esse constructo pode nos auxiliar a explicar a relevância da autorregulação para a construção, planejamento, organização, execução e

avaliação de forma reflexiva, crítica e transformadora dos professores.

Ser uma pessoa autorregulada significa ter a autonomia para empreender melhores estratégias e condições para o alcance satisfatório dos objetivos e das metas estabelecidos previamente. É o estado em que o indivíduo tem a capacidade de controlar suas emoções, seus sentimentos, na execução de práticas bem-sucedidas e benéficas para o atingimento de suas finalidades (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014). O excerto abaixo sinaliza a empreitada autorregulatória de Lenita, ao empreender ações que pudessem melhorar a comunicação com as PIs, no que se refere aos momentos assíncronos com elas:

Ao avaliar o desenvolvimento do meu trabalho, ao longo desses meses, no PHM percebi mais dificuldades do que imaginava. A navegação e o ambiente virtual foi muito tranquilo, como esperava. Porém esperava também uma facilidade na orientação encaminhada aos professores iniciantes, acontece que em alguns momentos, sentia-me em dúvida e insegura ao dar continuidade no desenvolvimento das atividades. Gostaria de esperar o feedback no diário das PIs para dar continuidade aos trabalhos, mas como nem sempre era tão rápido, acabava propondo nova atividade ainda sem o retorno no diário. Embora com experiência em coordenação pedagógica penso que a dificuldade de comunicação se deva a essa comunicação assíncrona, talvez devesse estabelecer de forma mais clara essa comunicação com as PIs, com combinados mais específicos de dias. Preciso pensar em formas de estimular o desenvolvimento do diário de professor iniciante, talvez questões norteadoras fosse um bom passo. Estudar com mais aprofundamento sobre narrativas docentes também pode ser uma forma de entendê-la melhor e coordenar melhor tanto a prática quanto a escrita reflexiva das professoras iniciantes. (MÓDULO VI - COLHENDO OS PRIMEIROS FRUTOS - 2º SEM/2018, 3.2. BALANÇO DAS ATIVIDADES NO PHM, 2018)

Boruchovitch (2014) traz perspectivas de modelos autorregulatórios, cujas minúcias se diferenciam pelo foco adotado, ou seja, as características de tais modelos revelam o posicionamento de seu estudo, como a metacognição, a perspectiva sociocultural, a Teoria Social Cognitiva, dentre outros modelos. Ainda, a autora conclama:

Sem desconsiderar os problemas sociais, políticos e econômicos diretamente relacionados aos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica, considera-se necessário focalizar a atenção no estudo das variáveis cognitivas, metacognitivas e afetivo-motivacionais associadas à aprendizagem autorregulada de futuros professores. A ampliação do conhecimento acerca dessas variáveis-chave para a aprendizagem autorregulada entre aqueles que aspiram a tornar-se professores poderá contribuir não só para que esses processos sejam mais fomentados por eles nos seus futuros alunos, mas também para o fortalecimento da sua própria aprendizagem durante a formação. (BORUCHOVITCH, 2014, p. 402)

Este alerta nos inquieta a pensar sobre a formação dos futuros professores e como sua

aprendizagem está sendo regulada. Assim posicionado por Boruchovitch (2014), o preparo dos alunos para a profissão requer atenção aos pormenores que se integram à construção da identidade pessoal e profissional de cada um, no desenvolvimento do caráter, do apregoamento de valores e crenças que são inculcados e agregados nas ações e nos comportamentos do ser humano.

Para Lenita, manter-se autorregulada, buscando alcançar seus objetivos e metas dentro do programa foi desafiador. É desafiador para qualquer pessoa se manter autorregulada, pois é um exercício contínuo e reflexivo, compreendendo os processos que envolvem as ações planejadas, executadas e avaliadas. A organização, dedicação e o tempo para exercer a mentoria não foram tarefas fáceis que, de prontidão, trariam resultados visíveis ao seu trabalho.

A mentora precisou conciliar, simultaneamente, sua jornada como professora e coordenadora, além dos momentos pessoais com a família, exigindo-lhe um movimento constante de monitoramento, negociações, autoconhecimento e autorreflexão sobre as ações tomadas e as que futuramente seriam empregadas.

4.3. Elementos da base de conhecimento para a mentoria

A base de conhecimento de um mentor se desenvolve no decorrer de sua atuação, com a aquisição e incorporação de novos conhecimentos, novas habilidades, competências, compreensões e disposições (GOBATO; REALI, 2017; REALI *et al.*, 2018; TANCREDI; REALI, 2011), que serão traduzidos, aos professores iniciantes, como ensinamentos que darão suporte à sua prática profissional.

Tancredi e Reali (2011) ponderam:

Lembramos que o ensino e a aprendizagem requeridos nos dias atuais exigem que os professores se tornem aprendizes a partir de sua própria prática tendo em vista seu entorno (BALL; COHEN, 1999). Esses profissionais devem ser flexíveis para realocar e redirecionar seus recursos de modo a responder às demandas sociais mais amplas; apresentar conhecimento sobre os alunos e sobre como eles aprendem (Gatti, 2000). Temos assim um conjunto de saberes ou conhecimentos que se alteram e se ampliam num processo continuado, o que precisa ser compreendido por aqueles que se dedicam a *ensinar a ensinar*. (TANCREDI; REALI, 2011, p. 36)

Tendo em vista que o mentor é um formador de professores, as práticas adotadas para exercer sua função na mentoria devem levar em questão as constantes mudanças formativas (desses professores e dos seus respectivos alunos) e os processos de ensino e aprendizagem

que nelas estão imbricados. Lenita assim destacou: “Como mentora, sinto que tenho procurado, cada vez mais, repertórios para as situações vivenciadas, por meio de pesquisas, leituras, conversas com a equipe e outras mentoras. Digo isso, pois tratam-se de situações diferentes, experiências que nem imaginamos vivenciar. (MÓDULO VIII - SEMEANDO PARA NOVAS COLHEITAS E DESCOBRINDO OUTROS CAMINHOS - BALANÇO DAS ATIVIDADES DE MENTORIA, 2019)

A assertiva é pertinente, porque foi necessário à mentora buscar mais conhecimentos que trouxessem repertórios para ajudar as professoras iniciantes as quais precisavam de suporte técnico e teórico dela. Isso quer dizer que, mesmo que a mentora apresentasse uma base de conhecimento para o ensino consistente, mais ampla, houve a necessidade em buscar maiores informações, sinalizando a construção de habilidades que pode ser considerada uma característica de atuação de um mentor e pertinente para a construção de sua base de conhecimento para a mentoria.

Lenita incentivava o registro escrito das PIs, pois estas, na maioria das vezes, apresentavam textos curtos que dificultavam à mentora compreender as dificuldades pelas quais as iniciantes passavam. O ato de registrar demonstra uma mudança significativa na perspectiva sobre o conhecimento das ações empreendidas, pois tem a potencialidade em direcionar a postura, os comportamentos e as habilidades dos envolvidos em condutas ressignificadas e reconstruídas por meio de prática reflexiva (OLIVEIRA, 2011).

Embora sempre tentasse elaborar feedbacks de formas diversas, os registros das PIs foram, em sua maioria, muitos curtos e com breves descrições, o que dificultava compreender melhor suas dificuldades e necessidades. Estudar com mais aprofundamento sobre essas narrativas também pode ser uma forma de entendê-las melhor, incentivar e coordenar a escrita reflexiva das professoras iniciantes. (MÓDULO VII - PREPARANDO NOVAS COLHEITAS - ATIVIDADE 1.3 REFLETINDO SOBRE MINHAS APRENDIZAGENS E BUSCANDO EVIDÊNCIAS, 2019)

Uma estratégia que marcou a prática de Lenita na mentoria foi o exercício reflexivo. Ela frisou a importância deste, ao apreender sua potencialidade para mudanças no trabalho do professor.

O processo reflexivo trata-se de um processo de atribuição de significado, por meio da interação e num aspecto de continuidade leva o indivíduo de uma experiência a outra, aprofundando-a. Trata-se de um modo de pensar sistemático, rigoroso e disciplinado fundado na inquirição científica, como um processo cíclico que parte de uma experiência, formulação de hipóteses, problemas e experimentações, levando a uma nova experiência racionalizada. (CARTA PARA SI, 2021)

Podemos assinalar que a perspectiva adotada pela mentora se pauta no conceito de reflexão frutificado por John Dewey, apontado no estudo de Rodgers (2002). Destacamos abaixo os quatro critérios propostos pela autora, para compreendermos o panorama acerca de tal conceito, assimilando sua relevância ao desenvolvimento profissional e à construção e constituição da identidade profissional docente e de mentor:

1. A reflexão é um processo de construção de significado que move o aluno de uma experiência para outra com uma compreensão mais profunda de suas relações e conexões com outras experiências e ideias. É o fio que possibilita a continuidade do aprendizado e garante o progresso do indivíduo e, em última instância, da sociedade. É um meio para fins essencialmente morais.
2. A reflexão é um modo de pensar sistemático, rigoroso e disciplinado, com raízes na investigação científica.
3. A reflexão precisa acontecer em comunidade, em interação com os outros.
4. A reflexão requer atitudes que valorizem o crescimento pessoal e intelectual de si mesmo e dos outros. (Ibid., p. 845, tradução da pesquisadora)

A mobilização do ato reflexivo na formação do ser humano se valoriza quando da presença e do apreço do outro em seu desenvolvimento. Neste sentido, a aprendizagem profissional do professor ganha repertório e estrutura por meio do tratamento das experiências vividas, além do “reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Esses aspectos evidenciam um elemento da base de conhecimento para a mentoria que se refere à construção de estratégias de desenvolvimento profissional. Lenita intentou construir estratégias que não foram invasivas, mas que pudessem lhe fornecer informações necessárias para o planejamento da mentoria. A mentora precisava conhecer o contexto de trabalho de sua PI, assim como as ideias que influíam nessa PI (crenças, teorias pessoais). Logo, Lenita lançou mão das narrativas escritas como uma estratégia importante para revelar determinadas informações e para envolver a PI em processos reflexivos.

O elemento da base - estratégias de desenvolvimento profissional - pode ser posto como um conhecimento pedagógico do conteúdo da mentora, “que se refere ao conhecimento de como ensinar um conteúdo, englobando o saber usar diferentes modos de representação de um conceito e/ou ideia, o conhecer os aspectos que facilitam e/ou dificultam a compreensão de um conteúdo, dentre outros aspectos (SHULMAN, 2004a)” (SOUZA; REALI, 2020b, p.

1927). Além disso, tal elemento está articulado com conhecimentos sobre processos de aprendizagem da docência, que podemos compreender como o conhecimento pedagógico geral para a mentoria (SOUZA; REALI, 2020b).

O incentivo de Lenita para a escrita reflexiva das PIs demonstrou deveras comprometimento na promulgação da autoconsciência acerca das ações empreendidas no ambiente de trabalho das professoras iniciantes. Sua sensibilidade para abarcar as solicitações formativas das iniciantes, bem como sob o entendimento de que precisava aprimorar sua prática na mentoria, nos suscita a deduzir que a mentora estava construindo, dinamicamente, sua imagem/identidade de mentor, tendo em vista as especificidades que a função atribuída apresentava: ensinar outros professores a ensinar. No excerto, a seguir, a mentora demonstrou tal entendimento acerca da necessidade de aprimorar sua prática na mentoria:

Essas questões [REFERENTES A “dificuldades relacionadas ao uso da tecnologia, ao desenvolvimento do ensino remoto, à compreensão das dificuldades dos alunos que estavam distantes e mesmo para traçar estratégias de avaliação”] também apareciam como desafios para as professoras iniciantes e, pelo menor conhecimento ou domínio de algumas delas, foi preciso estudar, pesquisar, conversar com outras mentoras para poder tratar de tais assuntos. Por exemplo, mesmo tendo um grande domínio sobre avaliação, nunca havia estado num contexto de avaliar de forma totalmente à distância meus alunos, as PIs, além de também terem que fazer o mesmo, já não tinham totalmente claro o que precisavam avaliar. Ou seja, mesmo com um repertório de professora experiente sobre o assunto, foi preciso procurar mais informações e conhecimentos sobre o contexto de atuação docente na pandemia. (RELATÓRIO ANUAL AGOSTO DE 2020 - JANEIRO DE 2021)

Mizukami (2004) indicou que a base de conhecimento não é fixa, não é imutável, encontra-se em constante movimento. Isso pode ser evidenciado no trecho acima, quando Lenita explicou que, mesmo sendo uma professora experiente, precisou buscar maiores informações e conhecimentos sobre o contexto de atuação docente no período apresentado, ou seja, denota-se que foi fundamental à mentora conhecer em profundidade o conteúdo a ser ensinado à professora iniciante.

Apesar do momento ser o da pandemia, o que requereu entender sobre os processos de ensino e aprendizagem em um ambiente virtual/remoto, em outros momentos, ao longo de sua participação na mentoria, Lenita procurou pesquisar informações que não tinha conhecimento; pediu ajuda a outras mentoras e à equipe do PHM; incentivou as PIs a realizarem registros mais reflexivos, o que significa que sua base de conhecimento, tanto para o ensino quanto

para a mentoria estavam se movimentando em busca de conhecimentos que pudessem oferecer meios e estratégias para sua atuação na docência e na mentoria.

4.4. Contribuições para a prática docente como formadora

Uma das contribuições para a prática docente como formadora à Lenita foi o apoio da equipe de formação e acompanhamento do PHM na condução de suas práticas com as professoras iniciantes. A mentora assim relatou, buscando em seu diário de mentora, um trecho de seu registro que, diante do descrito, demonstrou atitude reflexiva sobre sua função atuando como mentora/formadora, em aspecto de mudança para as próximas ações, bem como relembra a contribuição da equipe do programa na carta que escreveu para si:

“[...] o PHM tem contribuído, e muito, para minha prática enquanto formadora, como por exemplo quando tratamos de como ser um professor reflexivo ou a importância de registrar nossa ação docente ou mesmo enquanto formadora. Na correria do dia a dia, muito de nossas práticas, reflexões e ações acabam se perdendo em nós mesmos, externar e compartilhar também é uma forma de contribuir com uma educação de qualidade. Sim, a prática reflexiva e ação refletida é necessária e exige compromisso, engajamento ativo e tomada de consciência sobre as experiências vividas, como a tutora me relembra, e é nesse estágio que procuro evoluir cada vez mais. (Trecho extraído do meu Diário de Mentora)” (MÓDULO VII - PREPARANDO NOVAS COLHEITAS - ATIVIDADE 1.3. REFLETINDO SOBRE MINHAS APRENDIZAGENS E BUSCANDO EVIDÊNCIAS, 2019)

[...] quero reforçar a importância de confiar na equipe e contar com ela para a sua formação. Saiba que as discussões, em grupo, serão sempre bastante proveitosas, pois será possível perceber dificuldades comuns, mas ao mesmo tempo, soluções e caminhos diferentes para o desenvolvimento do trabalho. Uma das formas para o bom desenvolvimento do seu trabalho de mentora será a elaboração de planejamentos coletivos, de acordo com as necessidades das PIs, os fóruns coletivos serão uma boa alternativa para compartilhar e mediar as dificuldades entre as PIs, pois nos coloca compartilhando a prática e a realidade escolar, assim como em reflexão coletiva. Essas ações coletivas serão muito produtivas, pois permitirão um leque de conversas sobre diferentes perspectivas, visando a colaboração da prática docente de cada um. Enfim, todo esse trabalho só será possível pelos conhecimentos construídos com o grupo do PHM, com as trocas de experiências que ocorrerão nas reuniões semanais entre a equipe e as mentoras, assim como com a interação com as professoras iniciantes. (CARTA PARA SI, 2021)

Souza e Reali (2020a) escalonam três categorias e seus respectivos indicadores que sinalizam a força estrutural que um grupo relacional pode proporcionar aos participantes/atuantes, sem olvidarmos de que o desenvolvimento desta relação leva tempo e dedicação dos protagonistas para a manutenção desse coletivo.

A presença social engloba práticas pedagógicas que visam à construção de um ambiente que propicia confiança, comunicação aberta e coesão dos participantes e na sua capacidade de se identificarem com os demais membros do grupo e seus propósitos, a partir de relações interpessoais que se desenvolvem ao longo do tempo. Essa presença pode ser identificada e analisada pelas seguintes categorias e respectivos indicadores: i) expressão afetiva: autoprojeção, expressar emoções, exposição pessoal, expressar valores; ii) comunicação aberta: segurança, clima acolhedor, cumprimentar/elogiar/agradecer, expressar acordo, ser cordato, aconselhar; iii) coesão grupal: colaboração, interatividade, inclusão (GARRISON et al., 2001). (SOUZA; REALI, 2020a, p. 4-5)

Para Lenita, trabalhar em conjunto com as outras mentoras foi uma grande fonte de aprendizagem. Isso foi possibilitado pelo ambiente que o PHM estava construindo, isto é, um ambiente de confiança, de comunicação aberta, um espaço acolhedor, colaborativo para partilhar conhecimentos e trocar experiências.

As práticas partilhadas, entre as mentoras, tratam-se de uma importante fonte de aprendizagem, nessa parceria o pensar soluções e estratégias se tornam mais significativos. Trata-se de uma forma de partilhar angústias, receios, dúvidas e buscar ideias. Assim, há intenso e constante envolvimento entre as mentoras nos encontros semanais com trocas de experiências, partilha de conhecimentos e informações sobre conteúdos relacionados à mentoria, formação, sala de aula, dentre outros. (RELATÓRIO ANUAL AGOSTO DE 2019 - JANEIRO DE 2020)

Atuar no PHM parece ter contribuído para exercitar seu processo reflexivo acerca da prática docente e de mentora, considerando ser relevante para o aprimoramento de sua prática e compreender melhor seu papel no programa e, também, na instituição de educação básica onde leciona e atua como coordenadora pedagógica:

No contexto de formação docente o PHM surgiu para mim como uma retomada de meu processo de formação. Não que antes estivesse estagnado, mas o PHM trouxe de volta um conceito muito importante em meu processo de constituição enquanto docente: a reflexão. E mais, a reflexão sobre a ação. Foi muito importante retomar o entendimento de que a formação de um docente prático-reflexivo está relacionada à sua capacidade de refletir sobre a sua prática. (MÓDULO VII - PREPARANDO NOVAS COLHEITAS - ATIVIDADE 1.3 - REFLETINDO SOBRE MINHAS APRENDIZAGENS E BUSCANDO EVIDÊNCIAS, 2019)

Avaliar e refletir sobre nossos conhecimentos e ações desenvolvidas trata-se de um é um significativo momento para o desenvolvimento de novas aprendizagens e aprimoramento da prática. Para Tancredi (2009) ao rever e avaliar o próprio conhecimento e a prática, o professor se envolve em atividade de reflexão, uma atividade em que aprende tanto sobre si, quanto sobre os alunos, o próprio conhecimento, as práticas, a proposta da escola. Penso que, neste momento, também é mais um passo para compreender

melhor meu papel enquanto educadora e mentora. (MÓDULO VII - PREPARANDO NOVAS COLHEITAS - UNIDADE 2: CONSTRUINDO UMA MEMÓRIA SOBRE O TRABALHO DE MENTORIA - ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE MENTORIA, 2019)

O PHM foi um espaço possível para que a mentora exercitasse uma escrita reflexiva que proporcionasse mudanças e aprimoramentos em sua prática. Ademais, ter trabalhado em um novo ambiente, neste caso, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, trouxe novas aprendizagens e o entendimento da mentora sobre manter uma relação de proximidade ainda mais evidente, via trocas de mensagens, por meio de ferramentas de comunicação, como o *WhatsApp*.

Foi uma experiência diferente o trabalho virtual de mentoria. Ao trabalhar na coordenação pedagógica, por muitas vezes atuei com professores iniciantes, auxiliando-as em sala de aula, desenvolvendo avaliações em conjunto, dialogando sobre atividades de alunos, entre outras situações. Ao desenvolver o trabalho de mentoria pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), senti uma necessidade de atuar cada vez de modo mais próximo às PIs. O uso do whatsapp foi uma forma além de propiciar essa aproximação, com uma das PI foi possível a troca de imagens da sala e dos trabalhos, áudios, mensagens tanto pessoais quanto profissionais. Entendo que foi tão positivo para o fortalecimento da díade mentora e professora iniciante que culminou em um encontro, mesmo que rápido, para que a mesma conhecesse a escola em que trabalho e meus alunos. Assim, penso que o whatsapp pode aproximar ainda mais essa relação já estabelecido no AVA. Acredito que seja um momento de avaliarmos o uso produtivo desta ferramenta e pensar no seu uso em conjunto ao AVA. (MÓDULO VII - PREPARANDO NOVAS COLHEITAS - UNIDADE 2: CONSTRUINDO UMA MEMÓRIA SOBRE O TRABALHO DE MENTORIA - ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE MENTORIA, 2019)

Um apontamento interessante que a tutora de Lenita, Carol, fez, foi em relação à contribuição ou não de seu papel como coordenadora pedagógica à sua atuação no PHM. Lenita apontou essa importância e, portanto, contribuição, pois entendeu que, enquanto coordenadora e professora, esteve mais próxima dos professores, o que contribui para compreender as necessidades formativas deles.

Nesse sentido, nessas semanas também, estive pensando sobre alguns questionamentos que a tutora Carol realizou sobre minha prática: “a sua atuação enquanto coordenadora pedagógica lhe auxilia na construção de sua identidade formadora enquanto mentora, uma vez que ambos os papéis estão relacionados com a função de “formador(a)”? A partir disso, como você tem percebido seu desenvolvimento profissional (enquanto mentora), ao participar do PHM?”. Penso sim que, enquanto coordenadora, há uma grande contribuição para o papel de formação no PHM e mentora. Ao mesmo tempo, permanecendo tanto na função de professora quanto de

coordenadora, por todos esses anos, tenho contato mais intenso com professores e com o “chão” de sala de aula, com meus pares e uma compreensão mais ampla da rotina escolar de sala de aula. Penso também que, tendo maior repertório dos diferentes âmbitos escolares, pode haver um maior enriquecimento nos entendimentos das necessidades formativas presentes na escola. (DIÁRIO DE MENTORIA DE 12 A 30 DE SETEMBRO DE 2018)

Lenita avaliou que o processo de mentoria foi produtivo, diante das aprendizagens apropriadas, e acredita que tenha contribuído para a formação das professoras iniciantes, com o apoio fundamental da equipe do PHM.

Avalio, em geral, como bastante produtivo esse processo de mentoria. Penso ter contribuído para a aprendizagem da PI, quando discutimos sobre seu memorial ou ainda no desenvolvimento de atividades de escrita e revisão, além do estabelecimento de pequenos, mas importantes, vínculos pessoais, com uma escuta ativa e diálogo aberto. Além disso, acredito ter sido de fundamental importância para mim, enquanto pessoa e profissional, esse desafio de construir o papel de mentora, procurando pesquisar e refletir sobre minha prática, assim como construir novas aprendizagens em conjunto com toda equipe. (MÓDULO VII - PREPARANDO NOVAS COLHEITAS - UNIDADE 2: CONSTRUINDO UMA MEMÓRIA SOBRE O TRABALHO DE MENTORIA - ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE MENTORIA, 2019)

Não vejo pontos negativos, mas como positivo vejo a construção de um novo papel como educadora: o de mentora. Um papel que me permitiu rever questões como a reflexão da prática educativa, a importância de se partilhar as vivências educacionais, estar disposta a construir uma relação de confiança, oportunizando que professores iniciantes conheçam a prática de professores experientes e que, com apoio, permaneçam na atividade docente exercendo um trabalho de qualidade. Trata-se de um grande crescimento profissional. (RELATÓRIO ANUAL AGOSTO DE 2020 - JANEIRO DE 2021)

A mentora frisou ter sido positiva a experiência no programa. Analisamos que houve desafios, dificuldades durante sua atuação no PHM, porém, houve caminhos e estratégias para superar tais percalços. Atribuiu ao processo reflexivo importante papel para a reconstrução de suas práticas e seus registros escritos corroboram essa assertiva. Lenita finalizou no trecho acima que foi *um grande crescimento profissional* e, possivelmente, esse período na mentoria pode ter possibilitado a construção de uma identidade de mentora/formadora e, talvez, uma reconstrução de sua identidade docente, proporcionando outros olhares, outras perspectivas sobre a formação e trabalho docentes.

5. DESENVOLVER-SE EM UM *CONTINUUM* - PELAS DINÂMICAS DA FORMAÇÃO

Esta pesquisa apresentou como objetivo geral compreender os processos de tornar-se mentora, de uma professora experiente, que participou de um programa híbrido de mentoria. Tal programa apresentou vigência de três anos e teve como objetivo central promover o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, por meio do acompanhamento profissional de professoras com maior experiência na carreira docente.

No PHM, as professoras experientes, denominadas de mentoras, receberam formação específica, tendo em vista que essa nova atuação necessitava a esse profissional “dominar conhecimentos e habilidades relacionados ao ensinar a ensinar” (REALI *et al.*, 2018, p. 333), ou seja, conheçam o “desenvolvimento do adulto, as necessidades de professores iniciantes e as estratégias que promovem reflexão e crescimento” (Ibid., p. 333).

No caso de nossa participante, podemos compreender que Lenita apresentou uma escrita reflexiva que foi importante para que avaliasse e entendesse quais ações e estratégias poderia ter realizado, diante do trabalho concretizado. É possível que tais reflexões tenham promovido mudanças em sua postura e, por conseguinte, em sua própria imagem como mentora – uma imagem que demonstrou confiança, postura proativa, reconhecendo o valor da escuta e da empatia, ao mesmo tempo em que se reconhecia como aprendente de sua nova função.

Se essa identidade foi sendo construída, de modo a não considerá-la como fixa, imutável, mas dinâmica, em um processo de interpretação de si mesma (MARCELO, 2009b), implicou à Lenita articular “entre diferentes, e por vezes conflituais, perspectivas, crenças e práticas” (FLORES, 2015, p. 139) para compreender o sentido dessas identidades (FLORES, 2015) nos contextos em que dela necessitavam. Foi uma disposição singular compreender seu papel de mentora e o da mentoria, envolvendo um movimento interno sobre seus próprios valores, suas condições e disposições, diante das disposições, condições, dos valores e das crenças dos professores com quem trabalhou.

A imagem de ser mentora que Lenita se propôs a construir, um perfil propositivo e inquiridor (BRAGA *et al.*, 2020), foi desafiadora, apresentando suas dificuldades e tensões em relação às ações que poderia empreender às professoras iniciantes. A principal dessas tensões foi em relação às necessidades formativas das iniciantes que, de acordo com Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 30-32, *apud* SOUSA *et al.*, 2020, p.3), são um “[...] conjunto de

preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico [...]”.

Diante das necessidades formativas situacionais das PIs, desse conjunto de preocupações em conseguir lidar com as ocorrências momentâneas e cotidianas do trabalho, ao mesmo tempo em que tentavam conciliar com os objetivos de aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, no início da docência, é intenso, é desafiador, diante das primeiras experiências em espaços ainda desconhecidos, quando ainda não se sabe sobre o conhecimento e funcionamento dos mesmos.

O início da docência apresenta intensas aprendizagens que podem ser traumáticas, como também, de outra forma, podem trazer o entusiasmo sobre descobrir como o trabalho docente é desenvolvido, o que envolve ser um professor, as responsabilidades a serem assumidas, dentre outros aspectos. No período de indução e inserção dos professores iniciantes ao ambiente de trabalho efetivo, o apoio de colegas, pares, de formadores, que possam orientá-los, assisti-los, para que a experiência inicial não provoque a desistência desse profissional à carreira, é fundamental.

Iniciativas de governos estaduais e municipais brasileiros, por exemplo, com programas de indução, são um apreço à busca pela qualidade do desenvolvimento profissional dos professores, o que ainda carece no meio federal com a ausência de políticas públicas efetivas para a promoção de tal qualidade. Há programas de incentivo federal para a formação inicial de licenciandos, como o PIBID e o PRP, contudo, sem que haja um programa federal que contemple todas as fases da carreira docente, neste caso, aos professores iniciantes, a efetividade, o vislumbre por uma formação de qualidade ainda está longe de ocorrer.

Portanto, a importância da implementação de programas de indução é coerente e necessária, tendo em vista que o desenvolvimento de qualquer profissional não se finda em sua formação inicial, pelo contrário, a cada contexto vivenciado, a cada relação interpessoal construída, o ser humano, de alguma forma, se reconstrói, seja em relação às crenças, aos valores, às formas de pensar e agir; o ser humano está em constante movimento.

Percebemos que Lenita foi construindo sua base de conhecimento para a mentoria e, para isso, fora necessário apresentar uma base de conhecimento para o ensino que pudesse fornecer meios para desenvolver seu trabalho com as PIs. Frisamos que a base de conhecimento da mentora se movimentou diante das necessidades formativas apresentadas pelas professoras iniciantes, demonstrando que Lenita trabalhou de forma particular, de acordo com as singularidades de cada uma. Nesse movimento, compreendemos que sua base de conhecimento do conteúdo pedagógico da necessidade formativa foi exercitada, pois foi

imprescindível à mentora organizar e elencar os conteúdos a serem trabalhados pelas professoras, de acordo com as condições as quais se encontravam.

Para isso, o processo formativo que ocorrera no PHM, mesmo após a atuação oficial como mentora no programa, foi essencial, importante para que pudesse fornecer à Lenita mais conhecimentos sobre ser mentora, suas formas de atuação, bem como receber suporte e *feedback* que oportunizassem e gerassem possíveis mudanças de estratégias de sua prática na mentoria.

Logo, o programa se revelou como um grupo com interesses e objetivos fins em comum que selava a união por meio de uma parceria colaborativa, uma comunidade de aprendizagem e de prática. A contribuição do PHM para Lenita, em sua prática como formadora, trouxe aprendizagens novas ou que, talvez, não estavam em evidência enquanto professora, e resgates, como o registro reflexivo, elemento considerado, para ela, fundamental.

Desenvolver-se em um *continuum* (GATTI *et al.*, 2019; ALMEIDA *et al.*, 2020), no sentido de sua evolução, de seu crescimento profissional (MARCELO, 2009a) é um trabalho complexo e desafiador, ademais, vivemos em contextos, em realidades complexas e desafiadoras e, nas possíveis constâncias de nossa formação humana, pessoal, profissional, nossas identidades podem se modificar, se transformarem, se reconstruírem, se ressignificarem, podem, por conseguinte, se desenvolverem, também, em seu sentido evolutivo; dependerá, assim, “do(s) entendimento(s) que os professores têm de si próprios, da sua profissão e dos contextos em que exercem a sua atividade” (FLORES, 2015, p. 139).

A esta mestranda que, futuramente, intenta iniciar sua carreira docente em instituições de educação básica, foi essencial realizar esta pesquisa. O tema em si foi uma grande novidade, pois, na graduação, não houve estudos referentes aos conceitos trabalhados no corpo deste estudo, somente foram apresentados no último ano do curso, em decorrência da pesquisa de TCC que fora realizado.

A partir desse último ano de curso, o interesse por estudos e pesquisas na área de Formação de Professores só cresceu e a continuidade nessa área é um desejo. A relevância social sobre o desenvolvimento profissional do professor deve ser vista e discutida, nos âmbitos das instâncias federal, estadual, municipal, como também e, essencialmente, ao público em geral, acerca das condições reais as quais os professores estão vivenciando e experienciando neste exato momento.

Enquanto estagiária, mesmo vivenciando poucos dias de trabalho nas instituições de educação básica, o esforço de professores, na promoção da qualidade da aprendizagem dos

alunos, foi sentido, foi emocionante e, infelizmente, foi doído. Foi doído diante das condições de infraestrutura e de materiais que, muitas vezes, estavam indisponíveis pela escola para oferecer às crianças; foi doído entender a realidade dos professores que ali trabalhavam e que alguns, perante a situação vivida, diziam aos estagiários que a profissão não valia a pena, pois a profissão não traria felicidade nem frutos doces para nossas vidas.

Ao objetivarmos sobre a compreensão dos processos de tornar-se mentora, de uma professora experiente na carreira docente, foi tentarmos compreender se haveria uma sequência de fatos que demonstrasse uma certa unidade, uma regularidade que mostrasse sua transformação. Podemos considerar que, diante das tentativas em sua prática, em ofertar apoio às professoras iniciantes, por meio de exercício reflexivo, bem como a empatia, escuta ativa e sensível, para entender as condições situacionais em que elas se encontravam, contabilizamos como indícios de processos de mudança na postura e nas ações de Lenita para atuação e entendimento de seu desenvolvimento profissional enquanto mentora no percorrer do PHM.

Ademais, as tensões vividas e suas formas de enfrentamento, a busca por mais conhecimento, admitindo não apresentar repertório suficiente, que ofertasse ajuda para as necessidades formativas das PIs, foi um símbolo de que, apesar de apresentar experiência na profissão, isso não significou apresentar, em sua plenitude, experiência que pudesse fornecer todas as respostas de que as professoras precisavam. Foram necessários o apoio e uma rede de escuta de colegas e profissionais que pudessem compartilhar informações, conhecimentos, fornecerem *feedbacks*, na tentativa de promover, em Lenita, a autorreflexão, autorregulação, autonomia para atuar e desenvolver sua identidade de mentora.

O PHM foi um projeto promissor e um grande parceiro ao desenvolvimento profissional, tanto das professoras iniciantes, quanto das mentoras e dos demais colaboradores. Pode-se considerar como objeto de incentivo e demonstração de que programas de indução à inserção profissional de professores em início de carreira necessitam de espaço, estudo e projeção organizacional e financeira para que possam, futuramente, serem relevadas ao alcance de uma política pública que contemple a formação e o desenvolvimento dos professores em todos os seus períodos e âmbitos.

Portanto, é mister darmos continuidade a pesquisas que envolvam compreender o desenvolvimento profissional docente, suas características, seus processos; promover incentivos aos processos indutivos de inserção de professores iniciantes, por meio de redes de apoio que possam, pelo menos, minimizar as condições caracterizadas como dilemáticas, angustiantes (REALI *et al.*, 2018), pois, os contextos, em si, são complexos e pode não ser possível que tais condições se findem.

É necessária a divulgação de pesquisas, projetos de intervenção, oficinas, para que possamos, talvez, - e reforçamos o fator seguinte - delinear políticas públicas que forneçam o apoio que, de fato, promovam a qualidade da formação de professores e suas práticas pedagógicas, no intuito último de ofertar a qualidade da aprendizagem de todos os alunos (MARCELO, 2009a).

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.
Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/108>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 01-20, jan./dez. 2020.
Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 08 dez. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.
Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 18 set. 2021.
- _____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/7441>. Acesso em: 18 set. 2021.
- BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 02, p. 107-128, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.
- BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 401-409, set./dez. 2014.
- BRAGA, Fabiana Marini; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CESÁRIO, Priscila Menarin; CASTRO, Mariângela Machado de. Conversas interativas virtuais em um programa híbrido de mentoria: temas tratados e abordagens adotadas de professoras experientes-mentoradas. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 712-730, jul./set. 2020.
Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000300712. Acesso em: 15 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: https://ifce.edu.br/proext/arquivos/1165pne_2014_2024.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

CARDOSO, Luciana Cristina. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço**. 2016. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7787>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 01-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 08 dez. 2021.

DAY, Christopher. **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**. Londres: Falmer Press, 1999.

DESENVOLVIMENTO. *In: Michaelis*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desenvolvimento/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FIorentini, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro/SP, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, p. 219-232, 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X05001228>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973>. Acesso em: 09 set. 2021.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

GARCIA, Maria Manuela Alves.; HYPOLITO, Álvaro Moreira.; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 01, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2020.

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, 351p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

GOBATO, Paula Grizzo. **Características da identidade do mentor em construção:** Programa de Formação *Online* de Mentores da UFSCar. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7859/DissPGG.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 mar. 2022.

GOBATO, Paula Grizzo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores da UFSCar-Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 133-157, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/10844>. Acesso em: 03 mar. 2022.

HONG, Yihua; MATSKO, Kavita Kapadia. Looking Inside and Outside of Mentoring: Effects on New Teachers' Organizational Commitment. **American Educational Research Journal**, December 2019, v. 56, n. 6, p. 2368–2407.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-62.

LEANDRO, Everaldo Gomes; VASCONCELOS, Livia de Oliveira. Uma carta para mim mesma três anos atrás: um olhar para o PNAIC a partir das narrativas de professoras. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 11, p. 680-698, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5252>. Acesso em: 18 set. 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 101-143, 1999. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/17140>. Acesso em: 05 fev. 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 07-22, jan./abr. 2009a. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 28 maio 2020.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 09 set. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 02, p. 33-50, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/issue/view/202>. Acesso em: 03 mar. 2022.

NASCIMENTO, Lenita Martins do. **Professores experientes de uma escola freinetiana:** identidade, saberes e processos de aprendizagem. 2021. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14814?show=full&locale-attribute=es>. Acesso em: 16 nov. 2021.

NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do; FARIAS, Isabel Maria de Sabino; RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. Análise de Prosa Enredada na pesquisa com os cotidianos: um jeito de ver o currículo e dizer. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 160-175, out./dez. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v20n59/1518-5370-tei-20-59-0160.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

_____. 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. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João. (Coord.) **Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

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. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n43/v20n43a06.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, JESÚS. Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. **Psicología Educativa**, v. 20, p. 11-22, 2014.

PEREIRA, Amarildo Gomes. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD**. 2021. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14695>. Acesso em: 10 out. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances - Estudos sobre Educação**, v. 03, n. 03, set. 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/0>. Acesso em: 30 abr. 2020.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 01, p. 077-095, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dX7vwLWWpMmvbKbKJxNHczG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2020.

_____. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01, p. 1033-1056, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10369>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 01, p. 121-132, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/14500>. Acesso em: 23 set. 2021.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues *et al.* **Projeto de atividades FAPESP - Ensino Público Modalidade I: Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria**. São Carlos: UFSCar/CECH/DTPP, 2016. Divulgação restrita.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MASSETTO, Débora Cristina.; GOBATO, Paula Grizzo.; BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação *Online* de Mentores em foco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 02, p. 330-347, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457516004/html/index.html>. Acesso em: 01 jun. 2020.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem (PPGE-UFSCar): origem e trajetória. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 706-723, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2458>. Acesso em: 25 ago. 2021.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues *et al.* **2º Relatório de pesquisa descritivo/analítico da pesquisa Projeto de atividades FAPESP - Ensino Público Modalidade I: Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria**. São Carlos: UFSCar/CECH/DTPP, 2019. Divulgação restrita.

_____. **3º Relatório de pesquisa descritivo/analítico da pesquisa Projeto de atividades FAPESP - Ensino Público Modalidade I: Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria**. São Carlos: UFSCar/CECH/DTPP, 2020. Divulgação restrita.

_____. **4º Relatório de pesquisa descritivo/analítico da pesquisa Projeto de atividades FAPESP - Ensino Público Modalidade I: Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria**. São Carlos: UFSCar/CECH/DTPP, 2021. Divulgação restrita.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

RODGERS, Carol. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 04, p. 842-866, jun. 2002.

RODGERS, Carol R.; SCOTT, Katherine H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. *In*: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER,

S.; MCINTYRE, D. J. (Eds.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 2008, p. 732–755.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 100-113, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2276>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da. **Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes**. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12357>. Acesso em: 07 maio 2020.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20 jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4175/1106>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: um estudo de dois casos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 01-20, jan./dez. 2020a. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4142/1090>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1910-1937, out./dez. 2020b. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/25660/24599>. Acesso em: 18 ago. 2022.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O que um mentor precisa saber? ou sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista Exitus**, v. 01, n. 01, p. 33-44, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/203>. Acesso em: 03 mar. 2022.

TORISU, Edmilson Minoru; FERREIRA, Ana Cristina. A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 168-177, 2009. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n3/v14n3a14.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **Amizade no contexto escolar**. 1996. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Las tareas del formador**. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, S.L., 2001. p. 13-36.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 02, p. 143-178, 1984.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio./ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/>. Acesso em: 29 set. 2021.

ANEXOS

ANEXO A - Módulos, períodos e descrições das atividades de formação inicial com as mentoras - 2017/2018 (pertencente ao relatório FAPESP de 2017/2018).

APÊNDICE B.

Descrição das atividades realizadas junto às professoras experientes do PHM

A seguir descreve-se o PHM indicando, em um primeiro momento, as atividades realizadas em uma primeira fase da pesquisa-intervenção: o processo de formação inicial das mentoras.

Esta primeira fase do PHM, subdividida em quatro módulos, teve como propósito geral oferecer subsídios para que as professoras experientes participantes conhecessem os objetivos desse tipo de iniciativa e construíssem uma base de conhecimentos para atuar como mentoras de PIs nas etapas posteriores do programa. Esta fase inicial de formação apresentou como objetivos: estabelecer uma base relacional entre futuras mentoras e pesquisadoras e de informações iniciais sobre o PHM e sua investigação; conhecer e analisar diferentes processos envolvidos nas ações de mentoria, modelos de organização e papéis dos mentores; aprender a utilizar diversas ferramentas tecnológicas, limites, potencialidades e características de espaços híbridos que articulam atividades virtuais com presenciais; exercitar o delineamento de um Programa de Mentoria Híbrido, incluindo identificação das necessidades formativas de um PI, definição das etapas de realização, estratégias formativas a serem adotadas, elaboração de feedbacks e avaliação. Esta primeira fase consistiu nos módulos indicados na Figura B1 abaixo.

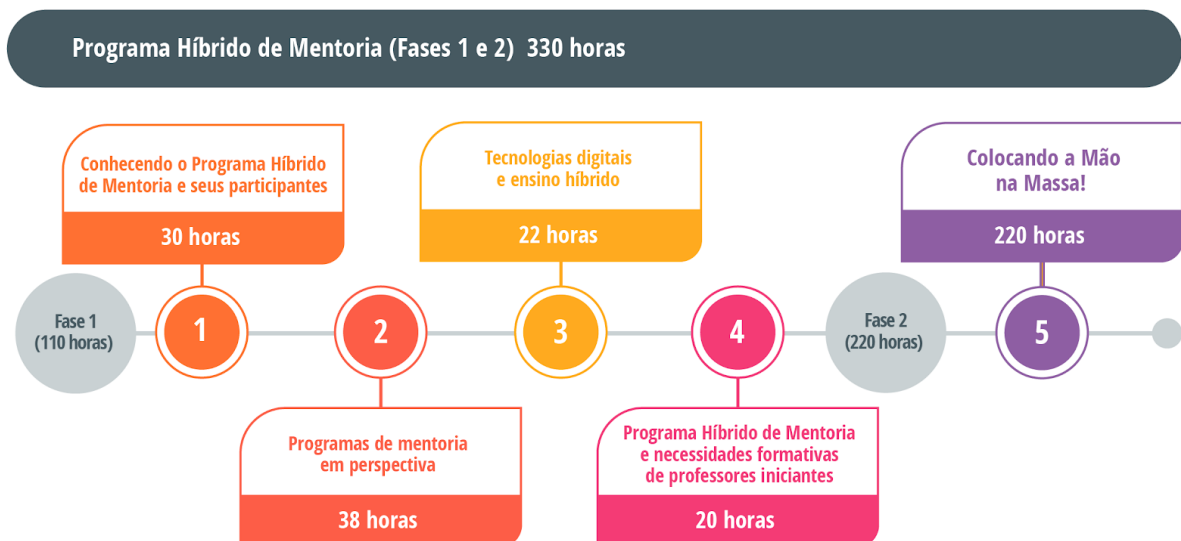


Figura B1. Distribuição dos módulos componentes do Programa Híbrido de Mentoria.

Em cada um desses módulos foram propostas atividades virtuais como leitura de textos, análise de casos de ensino, além de conversas e discussões presenciais e virtuais - via fórum -, envolvendo os três subgrupos de mentoras tanto em conjunto como separados em pequenos grupos. Para tanto, foram disponibilizados material de apoio como tutoriais e vídeos, artigos, ppts, bem como a realização de alguns encontros com pesquisadores convidados e outros profissionais, como designer instrucional, versando sobre temas específicos e de interesse das participantes. Procurou-se que as atividades refletissem de certo

modo as ações que as professoras experientes iriam realizar ao iniciarem os processos de mentoria com PIs. Um dos aspectos importantes nesta etapa foi a compreensão de que a definição, o uso de estratégias e os conteúdos a serem abordados no processo de mentoria sejam estabelecidos em conjunto com cada uma das PIs acompanhadas, considerando as bases do programa definidas ao final do Módulo 2.

Nesta primeira fase, desde os primeiros encontros presenciais do módulo do Letramento Digital, houve o cuidado de promover a experiência pessoal nas futuras mentoras de acessar e usar o Moodle e aos poucos oferecer oportunidade para que projetassem/exercitassem os futuros papéis de mentoras. Simultaneamente, por meio das atividades presenciais e virtuais propostas, os objetivos e características de programas de indução e mentoria em geral, com base nas experiências realizadas anteriormente e na literatura internacional, foram apresentados. A partir da articulação dos relatos e discussões sobre as experiências prévias de cada uma das futuras mentoras, promoveu-se reflexões sobre o início da carreira, dificuldades enfrentadas e como foram superadas, apoios recebidos, estratégias adotadas e a identificação do que foi relevante ou necessário para naquele período se desenvolverem profissionalmente de modo “mais suave”. Sistemáticamente, procurou-se adotar estratégias que fomentassem o questionamento, a troca de ideias, a análise de situações vivenciadas por elas ou outros professores (casos de ensino) como meios para derivar a base teórica que orienta a proposta do PHM.

As atividades virtuais e as reuniões presenciais semanais, no geral, foram acompanhadas por quatro auxiliares de pesquisa (Tutoras/Bolsistas TT3¹⁶) e as pesquisadoras. Os módulos 1 e 2 ocorreram entre maio-julho de 2017. As atividades do Módulo 3, que teve a duração de um mês, ocorreram com o início do projeto Fapesp (agosto de 2017) e; já o Módulo 4 foi realizado entre setembro de 2017 a janeiro de 2018.

Módulo 1 - Letramento Digital: conhecendo as bases do PHM e seus participantes (Período: De maio a junho de 2017)

O início da formação – Módulo 1 – foi destinado à apresentação do programa, objetivos e metodologia, seus participantes e suas expectativas para o PHM, bem como à exploração de algumas das ferramentas disponíveis no Moodle.

Ainda nesse módulo, outro tema abordado foi o Memorial de Formação como ferramenta para narrar a trajetória profissional. As participantes leram dois memoriais de professores, posteriormente, analisaram as principais características presentes em um Memorial de Formação, discutiram e refletiram sobre os principais pontos da trajetória profissional dos autores das narrativas e sobre a importância do memorial para a formação do professor. Em seguida, as participantes elaboraram seus próprios memoriais. A partir dessas narrativas, as participantes voltaram o olhar para o início da docência. Para tanto, leram e discutiram – em encontros presenciais – dois textos (LIMA et al, 2007 e PAPI, 2011) e, retomando seus memoriais, registraram em seus diários de mentoria lembranças, vivências e reflexões sobre o início da docência, enfatizando os desafios, os sentimentos e o apoio recebido nesse período.

Módulo 2 - Programas de mentoria em perspectiva: processos modelos e papéis dos mentores (Período: De junho a julho de 2017)

Dando continuidade a formação – Módulo 2 –, as participantes fizeram leituras (NOVA, 2009, MIZUKAMI, 2004 e MIGLIORANÇA e TANCREDI, 2010) e discussões nos encontros presenciais e em fóruns no AVA sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência abordando os seguintes temas: como se aprende a ser professor;

¹⁶ A partir da vigência do Projeto FAPESP.

quais os conhecimentos necessários para a docência; o memorial de formação como um instrumento para a reflexão a respeito da carreira docente; o início da carreira docente – características, dificuldades, apoios e conquistas, modelos de programas de mentoria –; o funcionamento e as características sobre o ensino e a aprendizagem híbrida – suas características, suas potencialidades e desafios. Os estudos teóricos foram articulados com atividades que incitavam a reflexão das participantes sobre suas trajetórias profissionais.

Além disso, as participantes tiveram a oportunidade de aprofundarem suas compreensões sobre a mentoria e experienciar o papel como mentoras por meio da análise de casos de ensino que retratavam dilemas de PIs e relatos de professores experientes – que exerciam a mentoria. Os casos eram voltados aos níveis de ensino em que cada professora experiente atua – EI, AI e EJA.

As mentoras também tiveram a oportunidade de analisar suas compreensões sobre o ensino. Considera-se que esse exercício de análise é importante para o trabalho de mentoria a ser realizado, uma vez que elas irão *ensinar a ensinar* e, portanto, é fundamental ter clareza de suas próprias compreensões sobre os processos de ensino. Por conseguinte, as mentoras responderam um questionário para que fosse possível fazer um levantamento de suas concepções sobre a docência, incluindo suas compreensões. Havia perguntas gerais (que todas deveriam responder), e perguntas específicas (elaboradas para determinados níveis/modalidades de ensino). Na sequência, as mentoras analisaram – em subgrupos – um caso de ensino do nível/modalidade em que atua, o qual era referente a uma situação de ensino e aprendizagem. A partir desse caso, elas deveriam refletir sobre a eficácia ou não do problema apresentado para a aprendizagem dos alunos e maneiras em que situações similares poderiam ser enfrentadas pelas mentoras.

Ademais, as participantes em conjunto com a equipe de formação construíram alguns aspectos característicos do PHM, como: população alvo e condições para inscrição dos PIs; duração dos módulos; objetivos; conteúdos e ferramentas para cada atividade; concepções de ensino; formação e papéis dos mentores. Ao final desse módulo, as participantes elaboraram uma narrativa em que avaliaram o processo formativo realizado até o momento.

Módulo 3 - Tecnologias digitais e ensino híbrido (Período: De agosto a setembro de 2017)

Visando instrumentalizar as participantes para a futura mentoria, por meio de uma Sala de Edição, elas aprenderam a editar ferramentas e recursos que, possivelmente, seriam mais adequados às atividades a serem realizadas no período de acompanhamento das PIs – que se daria no Módulo 5.

Nesse processo de instrumentalização e experimentação do papel de mentor, as participantes construíram – em duplas – dois planos de atividades, tendo como público alvo os PIs retratados nos casos de ensinamentos analisados por elas anteriormente. Após o planejamento, as duplas criaram na Sala de Edição as atividades propostas. Ademais, também elaboraram uma carta de boas-vindas para a futura PI, contemplando os seguintes itens: boas vindas; breve relato de sua trajetória profissional; importância do PHM e suas características; significado do conceito híbrido; formas de interação da mentora com a PI.

Além disso, com o objetivo das participantes se familiarizarem e explorarem o recurso Google Documentos, elas elaboraram – nesse pacote de aplicativos – um Portfólio sobre uma experiência de ensino que consideravam bem sucedida.

Neste módulo, as participantes também estudaram sobre processos educativos híbridos. Desse modo, realizaram leituras (MATHEOS, 2014 e CARDOSO, 2016) e discussões presenciais e *online*. Outro estudo realizado versou sobre a elaboração de *feedbacks*. As participantes leram (ABREU-E-LIMA e ALVES) e discutiram presencialmente

sobre o assunto e – como uma atividade prática – cada uma leu a carta elaborada pela colega à sua futura PI e deu um *feedback*.

Ainda neste módulo, as participantes iniciaram o estudo sobre Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA¹⁷). Sendo assim, contaram com a presença, em dois encontros, da professora Luciana Cristina Cardoso que relatou sua pesquisa de doutorado sobre o espaço formativo “Terceiro Espaço” e dialogou com as participantes sobre as EEAs.

Ao longo do módulo e em sua finalização, as participantes realizaram duas autoavaliações sobre o processo formativo: i) no diário de mentoria, elas registraram a experiência vivida com as ferramentas do AVA, bem como com a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo geral, no processo de ensino e aprendizagem; ii) revisaram as expectativas iniciais que tinham a respeito desse módulo, relataram suas aprendizagens, dificuldades e facilidades e analisaram o que significou para cada uma – enquanto processo formativo – as aprendizagens, conteúdo e experiências vivenciadas durante este módulo.

Módulo 4 - Planejando o PHM: necessidades formativas, estratégias formativas e avaliação do processo de interação M-PI. (Período: De setembro de 2017 a janeiro de 2018)

O Módulo 4 teve início com a retomada do Portfólio elaborado no Módulo 3. As participantes discutiram presencialmente quais critérios foram utilizados para eleição da prática bem sucedida narrada e, assim, registraram no diário de mentoria uma síntese dessa discussão – focando o significado de uma prática bem sucedida e quais critérios podem ser utilizados para avaliar se uma prática é, de fato, bem sucedida.

Em seguida, retomaram os estudos sobre as EEA, leram e discutiram o trabalho de Pieri (2010), refletindo sobre: enquanto futura mentora, como se daria a implementação de EEA na formação de mentores junto às suas PIs. Como atividade prática, as professoras experientes analisaram uma situação de ensino (uma para cada grupo de mentora, ou seja, referente à EI, AI e EJA) em que uma PI apresenta ao seu mentor(a) uma dificuldade. Logo, propuseram uma EEA e um planejamento para auxiliar a PI.

Também estudaram sobre o conceito de “necessidades formativas” a partir da leitura de Lima (2015) e uma discussão presencial com a autora. Em seguida, refletiram – por meio da análise de um caso de ensino –, sobre como poderão realizar o diagnóstico das necessidades formativas do PI que irão acompanhar.

Na sequência analisaram em duplas, presencialmente e *online*, a interação M-PI por meio de um caso de ensino; identificaram as características dessa interação e elaboraram uma linha do tempo, bem como dialogaram sobre as seguintes questões: Se você fosse a mentora-personagem das situações que aspectos de sua atuação seriam semelhantes aos das mentoras? Em que aspectos sua atuação seria diferente? Como você explica as possíveis semelhanças e diferenças?

Outra atividade realizada foi a discussão mais aprofundada sobre o conceito de “reflexão” e análise sobre seu trabalho como mentora. Desse modo, elas estudaram um material (REALI e REYS, 2009) e produziram um texto reflexivo buscando responder às seguintes questões: Como posso propiciar que o(a) PI seja um(a) professor(a) reflexivo(a)? De quais estratégias devo lançar mão? Quais ferramentas devo utilizar?

¹⁷ As EEA são compreendidas como situações estruturadas, planejadas pelas mentoras com cada uma de suas PIs e implementadas pelas PIs a partir de temas apontados como sendo de seu interesse. Configuram-se como tendo o objetivo de promover a aprendizagem, a construção de novos conhecimentos e a autonomia da PI para que possa enfrentar as diversas situações que ocorrem na dinâmica da sala de aula e na escola. [este trecho foi citado na subseção 3.1., Quadro 3 - Módulos, períodos e atividades desenvolvidas com as mentoras em sua formação inicial]

Paralelamente ao Módulo 4, as mentoras iniciaram – no mês de novembro de 2017 – o acompanhamento das primeiras PIs na fase de Letramento Digital, a partir da composição de díades. Por conseguinte, ao terem vivenciados as suas primeiras experiências como mentoras, ao final deste módulo elas também elaboraram duas autoavaliações sobre: i) Os *feedbacks* elaborados para as PIs até o momento, analisando se eles contemplam uma interação que propicie a reflexão e quais aspectos podem estar presentes com o intuito de favorecer esse processo e aprimorá-los; ii) A atuação na mentoria registrando e analisando "Pelo menos três aspectos da mentoria que conduzi bem... Pelo menos três aspectos da mentoria que gostaria de melhorar...".

Módulo 5 - Colocando a mão na massa! - 1a Parte (Período: de Novembro de 2017 até a presente data)

Este módulo foi destinado ao acompanhamento individual e grupal (mentoras e pesquisadoras) dos processos de mentoria, o qual inclui o planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações de mentoria, bem como o gerenciamento do trabalho realizado por cada mentora junto às PIs. Sendo assim, o Módulo 5 tem duração prevista de 220 horas. A partir do início da fase de acompanhamento das PIs, em todos os encontros presenciais semanais, destinou-se um momento para as mentoras apresentarem ao grupo as atividades de mentoria desenvolvidas ao longo da semana. Além disso, o acompanhamento virtual pela equipe da universidade (pesquisadoras e bolsistas TT3) é constante. Logo, a equipe realiza outra reunião semanal para analisar e discutir os rumos da pesquisa-intervenção, tendo como foco as interações em cada uma das díades, além de manter contato constante pelo e-mail interno do AVA e Whatsapp com as mentoras e PIs. Contudo, verificou-se que seria necessário realizar algumas atividades de orientações mais diretas às mentoras.

Com o objetivo de auxiliar as mentoras a planejar e gerenciar as atividades de mentoria, foram realizados três encontros presenciais nos quais elas trabalharam – individualmente ou em duplas – com a equipe da universidade. No primeiro encontro, foram discutidos os seguintes tópicos: i) As necessidades formativas das PIs estão claramente definidas? Quais são? ii) A partir da identificação dessas necessidades formativas, qual plano de ação é estabelecido com cada um de suas PIs? iii) Como esse plano está se desenvolvendo em relação aos seguintes aspectos: atividades propostas para as PIs; atividades realizadas pelas PIs; devolutivas da mentora; retorno das devolutivas pelas PIs; contato semanal da mentora com as PIs (ritmo de interação); iv) Dificuldades de acesso e edição do ambiente; v) Dificuldades na elaboração dos *feedbacks*; vi) Apoio demandado para lidar com as dificuldades; vii) Estratégias para recuperar a PI que, porventura, se ausente do ambiente; viii) Ferramentas de interação com as PIs. Nos dois encontros seguintes, a equipe formadora auxiliou as mentoras a elaborarem um planejamento individual mensal sobre quais ações, intervenções e/ou práticas seriam desenvolvidas para auxiliar as PIs a ultrapassarem obstáculos e dificuldades identificadas.

Ao longo desse acompanhamento, notou-se ser relevante retomar a atividade “Autoavaliação do trabalho de mentoria (Módulo 4)”, na qual as mentoras tiveram que mencionar três aspectos que geriram bem durante a mentoria e três aspectos que precisam de maior atenção e que, por isso, necessitam ser melhorados. Tal decisão ocorreu pela observação de algumas dificuldades da parte das mentoras em aprofundar o diálogo com as PIs, avançando além da mera interlocução geral sobre o dia a dia das iniciantes. Em pequenos grupos, presencialmente – individualmente – e *online*, as mentoras analisaram as dificuldades indicadas na autoavaliação, apresentando e discutindo quais ferramentas, procedimentos, estratégias, materiais e conteúdos poderiam ser utilizados para superar tais dificuldades mencionadas.

Continuando a análise sobre o trabalho de mentoria, as mentoras tiveram a oportunidade de dialogar sobre o que não gostariam que a PI lhes questionassem, seja por não possuírem conhecimento suficiente para responder a essas perguntas, seja porque a resposta para essas perguntas pode ser delicada e/ou polêmica, ou porque a pergunta/resposta poderiam vir a causar algum tipo de desconforto e/ou constrangimento.

A análise do trabalho desenvolvido pelas mentoras indicou que era importante também retomar algumas das orientações realizadas na formação inicial sobre a elaboração do Diário de Mentoria. Dessa forma, um encontro presencial foi destinado à análise de um diário de mentoria de um programa realizado anteriormente¹⁸ tendo como temas: a natureza das reflexões registradas, quais tipos de informação devem estar presentes em um relato desta natureza (diário reflexivo) e que outras informações poderiam ter constado na narrativa considerada.

Por fim, no dia 20 de julho foi realizado o “I Encontro entre Professores Iniciantes e Mentores do Programa Híbrido de Mentoria (PHM)”, no qual estiveram presentes sete PIs – as demais não puderam comparecer por não residirem em São Carlos e/ou por estarem em horário de trabalho nas escolas. O objetivo do encontro foi promover o estreitamento das relações entre PI mentora e, também, dialogar sobre as características e atividades desenvolvidas no PHM.

¹⁸Programa de Mentoria Online.

ANEXO B - Módulos, períodos, atividades e conteúdos da formação continuada com as mentoras - 2018/2019 (pertencente ao relatório FAPESP 2018/2019)

MÓDULO V – Colocando a mão na terra

Período: 01/08 a 24/10/2018

Unidade: Ações de mentoria – 2º semestre de 2018	
Atividade	Conteúdo
<p>Atividade 3.1 - Analisando as minhas interações com as PIs</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaboração de uma narrativa sobre as interações com as PIs referente a alguns aspectos, como: as ações práticas desenvolvidas a partir das dificuldades e necessidades formativas da PI; as interação(ões) sem fechamento; orientações sobre ações práticas a serem oferecidas para a PI.</p>
<p>Atividade 3.2 - Planejamento de trabalho II</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaboração de um “Planejamento Semanal de Trabalho” a respeito das demandas formativas da PI, apresentando no plano diferentes tipos de ferramentas que propiciem reflexão à iniciante, como: análise de casos de ensino e vídeos; apresentação de situações fictícias; elaboração de narrativas; oferecimento de textos teóricos, etc.</p>
<p>Atividade: Elaboração de narrativa sobre encontro presencial</p>	<p>Descrição do encontro presencial (22/08) explicitando alguns aspectos relativos: à problemática apresentada pela PI; encaminhamentos para sua orientação; justificativa da escolha de determinadas estratégias e materiais selecionados; impressões sobre o encontro presencial.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Atividade 3.3 – Leitura e encontro presencial em 29/08 – Narrativas e processos reflexivos 	<p>Leitura e estudo sobre o artigo “Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação” (MARCOLINO; MIZUKAMI, 2008). As anotações e reflexões realizadas a partir do texto foram discutidas no encontro presencial</p>

	<p>do dia 29/08.</p> <p>Material de estudo: MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. G. N.. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. Interface [online]. 2008, vol.12, n.26, p.541-7</p>
<p>Atividade 3.4 - Chamada para Registro no Diário</p>	<p>Cada mentor teve que analisar os seus últimos três relatos no “diário de mentoria” a partir da apresentação de Taís Quevedo Marcolino sobre o artigo “<i>Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação</i>”.</p> <p>A presente reflexão foi postada no próprio “diário de mentoria”.</p>
<p>Atividade 3.5 - Narrativas e processos reflexivos II</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaboração de um texto narrativo refletindo sobre as seguintes questões: Como identificamos a narrativa descritiva? Quais elementos/características ela deve possuir? E uma narrativa reflexiva? E quanto às reflexões dialógicas? Cada um dos tipos de narrativa (Narrativa descritiva, Descrição reflexiva e Reflexão dialógica) teria mais importância ou mais utilidade que o outro? O processo reflexivo causa alguma dor ou incômodo? O que fazer para que as narrativas tornem-se mais reflexivas?</p>
<p>Atividade 3.6 - Análise dos Registros do Diário de um@ PI</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaboração de uma narrativa sobre os níveis de reflexão identificados nos registros mais recentes do diário do PI.</p>
<p>Atividade 3.7 - Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Reflexão sobre a organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, a partir do estudo do artigo “A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental”.</p> <p>Material de apoio: RODRIGUES, A. J. A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental. 2005, v.11, n.3, p.429-444</p>

<p>Atividade 3.8 - Gestão dos processos de mentoria</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>A partir dos três níveis sucessivos de aprofundamento e estruturação que compõem um esquema de base de planejamento para o desenvolvimento das atividades, se propôs a elaboração de uma narrativa na qual cada mentor deveria analisar a gestão dos seus processos de mentoria.</p>
<p>Atividade: Atividade individual para encontro presencial</p>	<p>Para o encontro presencial realizado no dia 24 de outubro de 2018, foi solicitado anteriormente que cada mentor realizasse a seguinte atividade individual:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir sobre duas práticas desenvolvidas na mentoria: uma considerada ter sido bem sucedida e uma que não deu certo; 2. Elaborar um cartaz explicando e justificando cada uma dessas práticas. Levantar hipóteses sobre o porquê de a prática não ter dado certo. 3. Apresentar o cartaz no encontro presencial do dia 24 de outubro de 2018.

MÓDULO VI – Colhendo os primeiros frutos

Período: 31/10 a 11/12/18

Unidade 1 – Planejando o II Encontro Presencial com os/as PIs	
Atividade	Conteúdo
<p>Atividade: Planilha de participação das PIs</p> <p>Ferramenta: Google Drive</p>	<p>Planilha referente à participação de cada uma das PIs no PHM. Tal planilha é preenchida semanalmente pelas mentoras.</p>
<p>Atividade: Planejando o "II Encontro de Professores Iniciantes e Mentores do PHM"</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Discussão e planejamento do "II Encontro de Professores Iniciantes e Mentores do PHM".</p> <p>O encontro foi realizado em dois dias: dia 20 de novembro (período da tarde) e dia 24 de novembro (período da manhã)</p>

Unidade 2 – Alfabetização e letramento

Atividade	Conteúdo
<p>Atividade 2.1 - Analisando concepções de alfabetização e/ou letramento</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaboração de um texto reflexivo sobre concepções de alfabetização e/ou letramento, a partir da leitura da narrativa <i>da Professora Hilda Monteiro</i> e das seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a concepção de alfabetização revelada pela professora Hilda no seu 1º ano como docente? 2. O que você acha que ocorreu para que a professora Hilda mudasse sua concepção como alfabetizadora durante o seu 2º ano de docência? 3. Qual sua opinião sobre essa concepção de alfabetização? 4. Como você caracterizaria o que é alfabetização e/ou letramento no nível de ensino em que atua como mentor(a)? Sugerimos que faça essa caracterização por meio de um esquema com exemplos de sua prática para ilustrar os aspectos dessa caracterização.
<p>Atividade 2.2 - Conversando sobre concepções de alfabetização e/ou letramento</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Participação no fórum de discussão por meio da elaboração de uma apresentação sobre a reflexão do caso da professora Hilda Monteiro (referente à Atividade 2.1).</p>
<p>Vídeo: Concepções de Alfabetização e/ou Letramentos</p>	<p>Apresentação de um vídeo sobre alfabetização e letramento da Prof. Keli Cristina Conti</p>

Unidade 3 – Balanço parcial da mentoria

<p>Atividade 3.1- Balanço das aprendizagens da PIs</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaboração de um texto reflexivo refletir sobre as aprendizagens das PIs ao longo do período de mentoria, levando em consideração as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que as minhas Pis aprenderam ao longo do período de mentoria? 2. Quais as evidências eu posso apontar para identificar tais aprendizagens? 3. O que deveriam aprender na sequência e como devo proceder para que isso ocorra?
--	--

<p>Atividade 3.2 Balanço das atividades no PHM</p>	<p>Elaboração de um texto reflexivo sobre as atividades do PHM ao longo do ano de 2018, levando em consideração as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que foi positivo e deve ser repetido? 2. O que não deu certo? 3. O que poderia ser melhorado? 4. O que gostaria de sugerir? (Temas? Atividades? Leituras? Estudos? Vídeos?) 5. Que conteúdos gostariam de ter embasamento teórico maior? 6. Quais outras estratégias tecnológicas você gostaria de aprender para você e para o processo de mentoria?

MÓDULO VII – Preparando novas colheitas

Período: 05/02/2019 - Atualmente

Unidade 1 – Retomando o trabalho de mentoria	
Atividade	Conteúdo
<p>Atividade 1.1: Retomando as atividades de mentoria</p>	<p>Atualização da “Planilha semanal das PIs” do ano de 2018 e indicação da permanência ou o desligamento das PIs.</p> <p>Apresentação de uma breve síntese do trabalho realizado em 2018 para as PIs. Sinalização do que foi proposto na mentoria e o que foi realizado pelas iniciantes de forma a evidenciar os avanços conquistados.</p> <p>Solicitação para que as PIs apresentassem uma caracterização da sua nova turma, da escola e das expectativas para o ano de 2019.</p>

<p>Atividade 1.2: Chamada para registrar no diário</p> <p>Ferramenta: Diário</p>	<p>Elaboração de um relato reflexivo no diário de mentoria sobre as experiências vivenciadas durante o encontro presencial do dia 13/02/2019. No referido encontro foi realizada uma atividade coletiva a fim de analisar trechos da Atividade 3.1 (localizada no Módulo VI), considerando se as produções apresentavam clareza e riqueza de detalhes/indícios/evidências que permitissem diagnosticar o que a PI aprendeu e como aprendeu.</p>
<p>Atividade 1.3: Refletindo sobre minhas aprendizagens e buscando evidências</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaboração de uma narrativa as aprendizagens ao longo do período de mentoria. A partir dos seguintes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que aprendi ao longo do período de mentoria? 2. Quais evidências eu posso apontar para identificar tais aprendizagens? 3. O que a mentoria significa para mim, enquanto processo formativo? 4. Para atuar com a minha PI, senti falta dos seguintes conhecimentos (justificar as indicações):

Unidade 2 – Construindo uma memória sobre o trabalho de mentoria

Atividade	Conteúdo
<p>Atividade 2.1 – Documentando as ações de mentoria</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Preenchimento de um quadro relativo ao acompanhamento da PI e desenvolvimento das ações de mentoria.</p>
<p>Atividade – Fórum de discussão: BNCC</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Leitura e discussão da seção introdutória da BNCC e da seção específica do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.</p>

ANEXO C - Módulo, atividades e conteúdos da formação continuada com as mentoras - 2019/2020 (pertencente ao relatório FAPESP 2019/2020)

Módulo VIII – Semeando para novas colheitas e descobrindo outros caminhos

Atividade	Conteúdo
<p>Atividade: Avaliação dos Processos de Mentoria</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaboração de um texto narrativo avaliando os processos de mentoria (a partir das discussões realizadas e dos resultados que foram enviados no último relatório da FAPESP, sobre o PHM).</p>
<p>Atividade: Planejando uma Experiência de Ensino e Aprendizagem (EEA)</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaboração de um planejamento a partir do texto sobre EEA e do problema relatado por uma professora em um caso de ensino. Construção de uma ação de mentoria.</p>
<p>Atividade – Analisando um Plano de Aula</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Análise do feedback elaborado sobre o plano de aula da PI Vanessa. Elaboração de um texto narrativo reflexivo considerando alguns questionamentos.</p>
<p>Atividade: Chamada para o diário - Balanço mensal da mentoria</p> <p>Ferramenta: Diário</p>	<p>Elaboração de um relato reflexivo no diário de mentoria sobre as experiências vivenciadas durante os meses de agosto e setembro de 2019:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Síntese das interações com as suas PIs ao longo do mês agosto e setembro de 2019 · Memórias das últimas 4 semanas sobre as atividades formativas realizadas no módulo VII do PHM (elaboração do caso de ensino, planejamento de uma EEA, análise sobre o plano de aula)

<p>Atividade: Dificuldades e Tensões relativas ao Trabalho de Mentoria</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Continuidade da discussão iniciada no Encontro Presencial ocorrido em 11/09/2019 dentro de cada um dos tópicos:</p> <p>Dificuldades em relação às práticas de mentoria;</p> <p>Dificuldades relativas à gestão do trabalho de mentoria;</p> <p>Dificuldades em relação aos processos de desenvolvimento profissional como mentora.</p>
<p>Atividade – Planejando Ações de Mentoria</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Discussão e Elaboração de um plano de ação das mentoras com cada PI que acompanha, a partir das demandas formativas de cada PI com: tema do planejamento, justificativa, objetivos, atividades que serão desenvolvidas, avaliação e duração do plano.</p>
<p>Atividade: Balanço das atividades de Mentoria</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaboração de um texto reflexivo, das atividades de Mentoria de Maio até Outubro de 2019, considerando: Avaliação das aprendizagens; Avaliação das interações com as PIs (avanços, sucessos e dificuldades); O que um mentor precisa saber e aprender para atuar como mentor de um PI do seu nível/modalidade de ensino?; Como se veem como mentoras; Perspectivas futuras das atividades/ações de mentoria.</p>
<p>Atividade: Analisando a construção de um caso de ensino</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Leitura do artigo “Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental” e discussão identificando se e/ou quais aspectos estão contidos no “Caso de Ensino Elaborado por Fabiana”, considerando: O incidente crítico; O contexto; Os personagens presentes no caso; A situação descrita e as atitudes envolvidas; E outros aspectos que considerem relevantes.</p>

MÓDULO IX- Semeando novas colheitas e descobrindo outros caminhos

Atividade	Conteúdo
<p>Atividade: Planejamento PHM 2020</p> <p>Ferramenta: Tarefa e Fórum</p>	<p>Responder questionário e questões levando em conta o nível de ensino de cada mentora, considerando: as bases do programa idealizadas por vocês no início do PHM; a experiência como mentoras; as novas PIs. Discussão sobre quais itens devem ser mantidos, quais devem ser modificados (como devem ser modificados)</p>
<p>Atividade: Letramento Digital do Programa Híbrido de Mentoria 2020</p> <p>Ferramenta: Tarefa, Fórum, Diário</p>	<p>Acompanhamento dos professores iniciantes novos em diversas atividades introdutórias no ambiente AVA do PHM, nas interações com os outros PIs novos, nas reflexões sobre a formação inicial, o contexto escolar, o memorial de formação entre outras.</p>
<p>Atividade: Relembrando os temas que abordei com as minhas PIs (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA)</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Identificação de temáticas que foram trabalhadas com os PIs (exemplos: agrupamentos produtivos, alfabetização e letramento, disciplina e controle da turma, planejamento e avaliação etc) e compartilhamento no fórum de discussão (comentando o porquê de terem trabalhado, como foi ter trabalhado (se foi possível concluir a temática, se foi interrompido, se foi complicado e teve dificuldades no meio do caminho etc), durante quanto tempo esse tema foi abordado.</p>
<p>Atividade: Discussão sobre conteúdos e</p>	<p>Análise dos quadros de conteúdos e temáticas do Planejamento do PHM 2020 e definição de quais conteúdos e temáticas permanecem, quais devem ser modificados e quais devem ser ocultados para os trabalhos de 2020.</p>

<p>temáticas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA)</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	
<p>Atividade: Discussão sobre Ferramentas e Estratégias e Ferramentas de comunicação 2020</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Análise do quadro de Ferramentas e Estratégias do PHM e definição de quais serão mantidas, alteradas e/ou omitidas no Planejamento do PHM 2020.</p> <p>Análise do quadro de Ferramentas de comunicação do PHM e definição de quais ferramentas de comunicação serão mantidas, alteradas e/ou omitidas no Planejamento do PHM 2020.</p>
<p>Atividade: Encontro virtual com a Profª Cleonice, especialista em Educação Infantil e membro do Conselho Municipal de Educação de São Carlos</p> <p>Ferramenta: Google Meet</p>	<p>Discussão sobre os dilemas, angústias e perspectivas dos contextos escolares e situação dos professores no atual momento de pandemia da COVID-19.</p>
<p>Atividade: Detalhamento dos Temas Abordados com as PIs</p>	<p>Seleção e descrição passo a passo de um tema/conteúdo trabalhado com uma PI (o que pode melhor representar o trabalho de mentoria), a partir do fórum “Relembrando os temas que abordei com as minhas PIs”.</p>

<p>Ferramenta: Tarefa</p>	
<p>Atividade: Nova Chamada para registro no Diário!</p> <p>Ferramenta: Diário</p>	<p>Elaboração de um relato reflexivo no diário de mentoria sobre as experiências vivenciadas no primeiro semestre até maio/2020, considerando a COVID-19:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uma análise crítica sobre o contexto de sua escola/rede, seus alunos e a sua atuação como docente; ● Posicionamento pessoal em relação a esse cenário nos últimos três meses (dificuldades, dúvidas, dilemas, medos, incertezas etc, percebidos/vivenciados, bem como as conquistas, aprendizagens e/ou mudanças na sua atuação como professora); ● Quais apoios se mostraram/mostram necessários para lidar com as demandas percebidas, e como ocorreram; ● Projeção sobre sua atuação futura e o que você necessita saber e saber fazer para atingir os objetivos a que se propõe.
<p>Atividade: Sugestão de Fórum para as PIs</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>A partir do contexto da COVID-19, verificar as possíveis formas de auxílio aos PIs, para tanto considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mapear o contexto de atuação dos PIs, levando em conta informações de sua escola/rede, alunos e a atuação como docentes; ● Identificar as dificuldades, dúvidas, dilemas, medos, incertezas, etc, percebidos/vivenciados pelos PIs; ● Questionar as demandas apresentadas e apoios requeridos. ● Levantamento das dificuldades nas interações (mudança no ritmo). Quais são essas dificuldades?
<p>Atividade: Balanço das atividades de Mentoria</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaborar um texto reflexivo, fazendo um balanço das atividades de Mentoria, levando em consideração o momento atual e perspectivas futuras.</p> <p>Para elaborar essa narrativa reflexiva, seguem alguns itens que devem ser considerados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Como eu me vejo como mentora nesse contexto de pandemia? Você pode acrescentar imagens, frases, poesias, metáforas etc que representem esse sentimento ● O que eu ainda preciso aprender para atuar como mentora? ● Perspectivas futuras das atividades/ações de mentoria ● Como me vejo como mentora no futuro?

	<ul style="list-style-type: none">• Registre outras ideias relacionadas a esse tema.
<p>Atividade: Perfil de atuação das mentoras e professoras iniciantes no atual momento</p> <p>Ferramenta: Google Drive</p>	<p>Nesta atividade foi solicitado que as mentoras preenchessem um quadro pontuando como estava a atuação de cada mentora e também dos professores iniciantes nesse momento de suspensão das atividades presenciais nas escolas.</p>

ANEXO D - Módulos, atividades e conteúdos da formação continuada com as mentoras 2020/2021 (pertencente ao relatório FAPESP 2020/2021)

Módulo X – Colhendo os frutos e compartilhando sementes para novos plantios em outros tempos

Atividade	Conteúdo
<p>Atividade: Reflexão sobre o acompanhamento das PIs</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Elaboração de um texto reflexivo sobre o acompanhamento das PIs, abordando os seguintes pontos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 1. Como pensam a continuidade das atividades nesse segundo semestre, devido ao atual momento? 2. 2. Quais sugestões e perspectivas dentro das suas impressões acerca das PIs que acompanham?
<p>Atividade: Fórum de discussão sobre o trabalho de mentoria - Anos Iniciais</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Continuação da discussão iniciada no encontro virtual com as mentoras dos Anos Iniciais e o grupo de pesquisa, ocorrido no dia 02/09/2020, visando identificar os aspectos que mais se destacavam no trabalho de mentoria naquele momento.</p> <p>As respostas obtidas foram:</p> <p>Apoio: docente; emocional Aprendizagem conjunta Dificuldades: no planejamento; na avaliação; para trabalhar com ensino remoto Imprevisibilidade das situações e contextos Incentivo Incertezas Motivação Resiliência Troca de experiências: com práticas bem sucedidas no contexto de pandemia.</p> <p>Após obter as respostas acima, foi pedido que as mentoras comentassem no Fórum alguns pontos relevantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais aspectos se destacam na mentoria neste momento? (Se considerar necessário aprofundar mais a primeira resposta) 2. O que vocês pensam em fazer sobre eles?

	<p>3. Quais os efeitos esperados?</p> <p>4. Quais cenários possíveis?</p>
<p>Atividade: Fórum de discussão sobre o trabalho de mentoria - Educação Infantil</p> <p>Ferramenta: Fórum</p>	<p>Continuação da discussão iniciada no encontro virtual com as mentoras da Educação Infantil e o grupo de pesquisa, ocorrido no dia 09/09/2020, visando identificar aspectos que mais se destacavam no trabalho de mentoria naquele momento.</p> <p>As respostas obtidas foram:</p> <p>A importância do brincar na E.I. (como usar e avaliar as brincadeiras)</p> <p>Avaliação e Planejamento</p> <p>Identidade docente na pandemia</p> <p>Metodologia Ativa</p> <p>Organização /ideias para atividades</p> <p>BNCC</p> <p>Registros pedagógicos e avaliação.</p> <p>Após obter as respostas acima, foi pedido que as mentoras comentassem no Fórum alguns pontos relevantes:</p> <p>1. Quais aspectos se destacam na mentoria neste momento? (Se considerar necessário aprofundar mais a primeira resposta)</p> <p>2. O que vocês pensam em fazer sobre eles?</p> <p>3. Quais os efeitos esperados?</p> <p>4. Quais cenários possíveis?</p>
<p>Atividade: Encontro virtual com as Professoras Enicéia Gonçalves Mendes e Gerusa Ferreira Lourenço</p> <p>Ferramenta: Google Meet</p>	<p>Discussão sobre Inclusão em estudantes com múltiplas deficiências.</p>

<p>Atividade: Plano de Ação</p> <p>Ferramenta: Tarefa</p>	<p>Proposta de escrita de um Plano de Ação para cada PI das mentoras, levando em consideração discussões anteriores, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trajetória de mentoria até o momento; - Características de atuação de sua PI considerando este momento do ano (as características e demandas formativas evidenciadas de cada PI, o contexto de atuação, turma, alunos; visualizar um possível retorno das aulas (presencial ou remoto)); - Demandas formativas de cada uma delas; - Encerramento das atividades envolvendo as interações M-PI em 15/12/2020 PHM. <p>Inicialmente, foram respondidas as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como eu quero que minha PI finalize o PHM de modo que ela consiga caminhar sozinha? 2. O que preciso fazer para alcançar esse propósito? <p>Com base nesses apontamentos, foi sugerido um roteiro para que as mentoras elaborassem os Planos de Ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual rede e série minha PI atua? - Como está o trabalho dela com os alunos? - Quais as ferramentas utilizadas pela PI para interagir com os alunos? - Como tem sido a interação da PI com seus alunos? - Quais conteúdos foram trabalhados com a turma até o momento? Como foram trabalhados? Já foram avaliados? Se sim, como foi essa avaliação? - O que foi o trabalho com minha PI até agora? (ações de mentoria) - O que será proposto para a PI a partir de agora e de que forma isso acontecerá? - Quais as demandas mais urgentes da PI neste momento? - Como auxiliar nessas demandas até o fechamento do PHM?
---	--

	<ul style="list-style-type: none">- O que é necessário para o encerramento do Programa?- Como você gostaria que a PI finalizasse o PHM, em termos de aprendizagens?- Quais ferramentas utilizar para atingir os objetivos desejados?- Como espera que sua PI responda para saber se os objetivos desejados por você na mentoria foram atingidos?
--	---