

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

**MENTORAS DE PROFESSORAS INICIANTE DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENFRENTANDO E SUPERANDO TENSÕES NO
PROCESSO DE ENSINAR A ENSINAR**

BRUNA CURY DE BARROS

São Carlos

2022



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**MENTORAS DE PROFESSORAS INICIANTE DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENFRENTANDO E SUPERANDO TENSÕES NO
PROCESSO DE ENSINAR A ENSINAR**

BRUNA CURY DE BARROS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, versão enviada para defesa de doutorado, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

São Carlos

2022

Barros, Bruna Cury de

Mentoras de professoras iniciantes da Educação Infantil:
enfrentando e superando tensões no processo de ensinar
a ensinar / Bruna Cury de Barros -- 2022.
286f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Banca Examinadora: Rosa Moraes Anunciato, Ana Paula
Gestoso de Souza, Maevi Anabel Nono, Lilian Aparecida
Ferreira

Bibliografia

1. Professores iniciantes. 2. Mentoria. 3. Educação
infantil. I. Barros, Bruna Cury de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Bruna Cury de Barros, realizada em 18/11/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Presidente /UFSCAR

Profa. Dra Rosa Moraes Anunciato/UFSCAR

Profa. Dra Ana Paula Gestoso de Souza/ UFSCar

Profa. Dra. Maévi Anabel Nono/UNESP

Profa. Dra Lilian Aparecida Ferreira/UNESP

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

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

AGRADECIMENTOS

Iniciei este trabalho com as páginas em branco. Páginas que foram a cada dia sendo preenchidas aos poucos com palavras, dizeres, pensamentos, hipóteses, saberes, perguntas, conceitos. Todos esses elementos são provenientes de experiências que me trouxeram até onde estou hoje, experiências que foram repletas de sentimentos e emoções, que me proporcionaram alegrias, choros, dúvidas, escolhas, conquistas! Cada uma dessas vivências foi importante para construir as aprendizagens que se expressam – de alguma forma – aqui nesta tese de doutorado. Mas há algo que sempre esteve presente nesse processo e deve ser enaltecido: o apoio, amizade e amor que recebi (e recebo) de tantas pessoas que cruzaram a minha vida e me acompanham desde sempre. Assim, dedico essas palavras iniciais àqueles que estiveram (e estão) ao meu lado, me fazendo mais forte e corajosa para tornar possível esse meu querer.

O início do meu caminhar acadêmico na UFSCar não seria possível sem a minha orientadora. Aline, você foi (e é) meu exemplo do que é ser pesquisadora e professora! Agradeço a sua amizade, o seu companheirismo, as suas orientações, por sempre estar por perto durante todo esse caminho!

Às professoras Dra. Lilian Aparecida Ferreira, Dra. Maévi Anabel Nono, Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato e Dra. Ana Paula Gestoso de Souza, agradeço imensamente terem aceitado o convite de fazer parte da minha banca, pela disponibilidade e cuidado na leitura do texto, pelo acolhimento e tantos ensinamentos. Agradeço por tornarem esse momento ainda mais rico em aprendizagens!

Agradeço às professoras Dra. Fabiana Marini Braga e Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami por aceitarem o convite de serem suplentes na minha banca.

Os encontros semanais com o grupo de estudo “Formação básica e continuada de professores” e com o grupo de pesquisa do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) me trouxeram novos olhares e compreensões sobre a formação de professores. Agradeço imensamente as trocas, conversas e aprendizagens com cada um que participou desses momentos.

A minha passagem no doutorado teria tido outra cor sem meus queridos amigos que fiz nesse percurso, em especial Mari, Klinger, Carol e Érica. Agradeço por sempre estarem presentes, pelo companheirismo e pelas conversas!

Às minhas queridas amigas de muitos e muitos anos Emi, Lari, Lê, Carol e Érica, agradeço por estarem sempre presentes na minha vida, compartilhando de conquistas e me dando forças para prosseguir!

Por fim, dedico em especial essas palavras finais à minha família, a minha raiz e o meu sustento!

Mãe e pai, vocês são meu exemplo de força, garra, perseverança, cuidado, carinho, compaixão. Obrigada pelo amor que recebo e sinto todos os dias, por acreditar em mim e me dar o sustento necessário para que mais uma etapa importante da minha vida se tornasse realidade. Amo vocês desde sempre e para sempre!

Meus queridos irmãos, Fá e Tha, me inspiro em vocês a cada dia como professores, pesquisadores, pessoas admiráveis, talentosas, bondosas, como “papai” e “mamãe” tão amorosos e cuidadosos! Meus irmãos, companheiros, amigos e parceiros, minha vida não teria tanto aconchego sem vocês! Cá e Edson, irmãos de coração, obrigada pelas conversas, companhia, trocas e carinho. Amo vocês!

Meus amores Clarinha e Laurinha, sobrinhas que já tão pequeninas me trouxeram tantos ensinamentos! Vocês preencheram de mais alegria a minha vida, me fizeram entender sob uma visão diferente o que significa ser criança no mundo em que vivemos, me fizeram rever o sentido da educação!

Ao final desse ciclo do doutorado, ganhei mais duas lindas surpresas que inspiraram a minha escrita e me ajudaram a finalizar a tese. Jo, obrigada pela força, companheirismo, parceria, conversas, pelo amor, cuidado e carinho. Obrigada por sempre se fazer presente e por construir um caminho tão bonito comigo! Ao meu pequeno: “Não sei se o mundo é bão, mas ele ficou melhor desde que você chegou e perguntou: tem lugar pra mim? (Tem sim!) [...] Não sei quanto o mundo é bão, mas ele está melhor, porque você chegou e explicou o mundo pra mim”. Meu filho, um mundão de coisas lindas te espera! Enquanto você se prepara aí dentro, eu me preparo do lado de cá para quando você quiser chegar te receber de braços abertos e te encher de amor! Amo muito vocês!

A todos vocês, pelos quais tenho tanto carinho, fica aqui o meu agradecimento genuíno!

“nada do que vivemos tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas”.

(Cora Coralina)

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar os processos de desencadeamento de tensões, tomada de decisões e ações de três mentoras de professoras iniciantes (EI) da Educação Infantil (EI) para o seu enfrentamento e superação, ao longo de sua atuação no Programa Híbrido de Mentoria (PHM). As tensões são caracterizadas como de oposição de ideias, sentimentos e ações e os de tomada de decisões e ações de enfrentamentos a essas circunstâncias. Esses processos ocorreram a partir de situações e que provocaram dúvidas, dilemas, divergências, desacordos, conflitos, dificuldades por parte das mentoras. O PHM (2017-2020) - contexto investigativo deste estudo - se refere a uma pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo, financiada pela FAPESP, coordenada por pesquisadores da UFSCar. Esse programa auxiliava PIs da Educação Básica (EI, Ano Iniciais, Educação de Jovens e Adultos) com até cinco anos de experiência, por meio das ações de mentoria, a lidar com as dificuldades típicas desta etapa da carreira. O apoio oferecido aos PIs acontecia por meio de ações formativas híbridas desenvolvidas por professoras experientes, autônomas e preparadas para atuarem como mentoras, que participaram de uma formação inicial e continuada ao longo de sua atuação no PHM. A base teórica desta tese dialoga com noções referentes à aprendizagem e desenvolvimento profissional, terceiro espaço, conversas profissionais, mentoria (Mizukami, Reali, Zeichner, Loughran, Vaillant, Marcelo, dentre outros) e com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) (Bronfenbrenner; Tudge). A coleta de dados deste estudo de três casos de natureza qualitativa aconteceu por meio de narrativas escritas das três mentoras da EI registradas em diários, atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conversas no *WhatsApp*, questionário online e relatórios de pesquisa, além de entrevistas individuais realizadas durante as suas atuações no PHM. A partir da identificação dos dilemas, conflitos, dúvidas, dificuldades etc, enfrentados por cada uma das participantes, analisou-se: i) tensões vivenciadas durante o processo de formação inicial das mentoras no PHM; ii) tensões individuais provenientes da falta de domínio sobre determinados conhecimentos, divergência de concepção pedagógica entre mentora-PI e atuação na pandemia da COVID-19; iii) tensões semelhantes enfrentadas pelas três mentoras associadas à dificuldade de identificação das demandas das PIs e no planejamento de práticas de mentoria relativas à BNCC e no contexto da pandemia da COVID-19. Os resultados indicam que as tensões vivenciadas pelas mentoras da EI surgiram em decorrência do uso de recursos tecnológicos, da própria natureza do ato de ensinar a ensinar, de questões advindas das práticas de mentoria e, até mesmo, de aspectos mais externos ao programa. Em todos esses casos, observou-se a mobilização das mentoras - as quais se colocaram em posição de aprendizes - a fim de que, ao mesmo tempo em que buscavam alternativas para auxiliar suas PIs, também estavam envolvidas em um processo de reconhecimento e superação de suas dificuldades. Apesar do desconforto causado pelas tensões, as mentoras se mostraram resilientes ao enfrentarem essas situações e construírem novas aprendizagens sobre ser mentora. As atividades formativas oferecidas no PHM bem como as trocas colaborativas com a tutora, mentoras e pesquisadoras, favoreceram o desenvolvimento profissional das mentoras.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Mentoria. Tensões. Aprendizagem e desenvolvimento profissional. Educação Infantil.

ABSTRACT

We sought to analyze the processes of tension evidenced in three experienced teachers, Early Childhood Education (ECE) mentors of beginning teachers (BT), participants. Tension can be characterized as opposition of ideas, feelings and actions and decision-making and actions of confrontations to these circumstances. These processes occurred from situations that provoked doubts, dilemmas, disagreements, conflicts, and difficulties throughout their participation in the Hybrid Mentoring Program (HMP). The HMP (2017-2020) - the investigative context of this study - refers to a constructive-collaborative research-intervention, funded by FAPESP, coordinated by UFSCar researchers. This program helped Basic Education BT (ECE, Elementary Education, Youth and Adult Education) with up to five years of experience, through mentoring actions, to deal with the typical difficulties of this career stage. The support offered to the PIs happened through hybrid formative actions developed by experienced teachers, autonomous and prepared to be mentors. Then, they participated in an initial and continued training throughout their performance in PHM. The theoretical basis of this thesis dialogues with notions related to learning and professional development, third space, professional conversations, mentoring (Mizukami, Reali, Zeichner, Loughran, Vaillant, Marcelo, among others) and with the Bioecological Theory of Human Development (BTHD), discussed by Bronfenbrenner (1996) and Tudge (2008). Data was provided by written narratives of the three ECE mentors recorded in diaries, activities in the Virtual Learning Environment (VLE), conversations on WhatsApp, online questionnaire and research reports, as well as individual interviews conducted during their activities in the HMP. From the identification of the dilemmas, conflicts, doubts, difficulties, etc. faced by each of the participants, episodes were selected regarding i) tensions experienced during the initial training process of the mentors in the HMP; ii) individual tensions arising from the lack of mastery over certain knowledge, divergence of pedagogical conception between mentor-BT and acting in the pandemic of COVID-19; iii) similar tensions faced by the three mentors associated with the difficulty of identifying the demands of the BT and in planning mentoring practices related to the NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE and in the context of the pandemic of COVID-19. The results indicate that the tensions experienced by the ECE mentors arose as a result of the peculiar characteristics of the HMP, the very nature of the act of teaching to teach, issues arising from mentoring practices, and even aspects more external to the program. In all these cases, we observed the mobilization of the mentors - who put themselves in the position of learners - so that, while they sought alternatives to help their BT, they were also involved in a process of recognizing and overcoming their difficulties. Despite the discomfort caused by the tensions, the mentors were resilient in facing these situations and building new learning about being a mentor. The formative activities offered in the HMP as well as the collaborative exchanges with the mentor, educators and researchers favored the mentors' professional development.

Keywords: Mentoring. Tensions. Learning and professional development of teaching. Early Childhood Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Anos Iniciais

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COVID-19 – Coronavírus

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FPOAE – Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais

PFOM – Programa de Formação On-line de Mentores

PHM – Programa Híbrido de Mentoria

PMO – Programa de Mentoria On-line

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PI – Professora Iniciante

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

TT-3 – Treinamento Técnico-3

UAC – Unidade de Atendimento à Criança

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais temas abordados nas teses e dissertações

Figura 2 - Sala de formação das mentoras no AVA

Figura 3 - Formação inicial das mentoras do PHM

Figura 4 – Formação continuada das mentoras no PHM

Figura 5 - Página inicial do Letramento Digital das PIs

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações com foco no mentor

Quadro 2 - Principais resultados das teses e dissertações

Quadro 3 – Critérios de seleção dos PIs

Quadro 4 – Caracterização das participantes da pesquisa

Quadro 5 - Fonte dos dados da pesquisa

Quadro 6 - Tensões vivenciadas pela mentora M1

Quadro 7 - Tensões vivenciadas pela mentora M2

Quadro 8 - Tensões vivenciadas pela mentora M3

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1.1 Memorial de formação: caminhos que me levaram à pesquisa	16
1.2 A escolha do tema da pesquisa	27
CAPÍTULO 1	34
PRIMEIROS ANOS NA DOCÊNCIA: CAMINHOS DE APOIO E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	34
1.1. Aprendizagem e desenvolvimento ao longo da trajetória profissional docente	34
1.2. O início da docência na EI: especificidades do fazer pedagógico com bebês e crianças pequenas	42
1.3. Acompanhamento de iniciantes: programas e políticas de indução à docência	51
CAPÍTULO 02	62
SER MENTORA: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS	62
2.1. Atuação na mentoria: especificidades e demandas profissionais	62
2.2. Práticas de mentoria: caminhos e tensões no processo de ensinar a ensinar	69
2.3. O que as dissertações e teses brasileiras tratam sobre ser mentora?	79
CAPÍTULO 3	97
CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	97
3.1 Contextualização do PHM	97
3.2 Delimitação metodológica da tese	121
3.3 Trajetórias de mentoria a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH)	125
3.4 Caracterização das mentoras participantes da pesquisa	132
3.5 Descrição da coleta e sistematização dos dados	135
CAPÍTULO 04	143
DA FORMAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE MENTORIA: UM OLHAR BIOECOLÓGICO SOBRE AS TENSÕES NAS TRAJETÓRIAS DAS MENTORAS	143
4.1 EXPECTATIVAS E TENSÕES PARA SER MENTORA: A FORMAÇÃO INICIAL NO PHM	144
4.2 A ATUAÇÃO NA MENTORIA: EPISÓDIOS DE TENSÕES NAS INTERAÇÕES COM AS PIs	176
4.2.1 Trajetória da mentora M1	176
• Episódio: “Comportamentos das crianças na EI”	182
4.2.2 Trajetória da mentora M2	193

	13
• Episódio: “Linguagem matemática na EI”	197
4.2.3 Trajetória da mentora M3	207
• Episódio: “O impacto da pandemia na EI: Como ser mentora e ser professora em um novo contexto?”	211
4.3 TRABALHO COLABORATIVO ENTRE MENTORAS DA EI	223
• EPISÓDIO 1: “Inovando as práticas de mentoria: fórum coletivo na EI”	229
• EPISÓDIO 2: “A implementação da BNCC na EI”	237
• EPISÓDIO 3: “A mentoria no contexto da pandemia”	245
4.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DADOS	262
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
NOVOS CAMINHOS PARA COMPREENDER AS TENSÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE MENTORAS	267
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	275
APÊNDICE	285

INTRODUÇÃO

*Uma ideia é tão poderosa quanto aquilo que
podemos fazer com ela*
(COLE, 1996)

Dizem que o nascer de uma investigação se faz por perguntas sobre o mundo, e essa tese não foi diferente desse processo. Ela emergiu de minhas indagações, questionamentos, dúvidas, interesses e observações. Partindo das vivências advindas das minhas diversas facetas (mulher, pedagoga, professora, tutora, pesquisadora), planejei e desenvolvi o presente trabalho.

O estudo tem como contexto investigativo a pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo intitulada “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria (PHM)”, financiada pela FAPESP (Processo n° 2016/25412-8), durante o período de 2017 a 2020 e coordenada por pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A partir dessa pesquisa-intervenção ofertou-se o PHM que tinha como principal objetivo auxiliar professores iniciantes (PIs) que possuíam até cinco anos de experiência nas etapas da Educação Infantil (EI), dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Concebe-se que o apoio ao PI oferecido por professores experientes, formados para tal atuação, autônomos e com conhecimentos sobre o ensino e sobre o ensino do ensino (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016; JONES; STRAKER, 2006), consiste na mentoria.

Durante toda a sua vigência, o PHM contou com a participação de 14 professoras com mínimo de 10 anos de experiência (mentoras), todas inseridas em salas de aula do ensino regular. Para atuarem como mentoras, elas passaram previamente por um processo de formação inicial e, durante o programa, continuaram a receber acompanhamento constante do grupo de pesquisa¹. Esse processo formativo contínuo aconteceu por meio de atividades virtuais no Ambiente Virtual de Aprendizagem

¹ O grupo de pesquisa que acompanhava as díades mentoras-PIs era composto por docentes da UFSCar, alunos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, bolsistas de Treinamento Técnico 3 (TT-3) da FAPESP (atuavam também como tutores) e outros colaboradores.

(AVA) do site Portal dos Professores² e por encontros presenciais realizados semanalmente na UFSCar. Já o acompanhamento das mentoras às PIs acontecia de maneira quase exclusivamente virtual, por meio de interações semanais no AVA e *WhatsApp*, e esporadicamente por encontros síncronos no *Google Meet* e presenciais na UFSCar.

Ao participar como bolsista TT-3, tutora e colaboradora do PHM, tive a oportunidade de conhecer mais sobre aspectos que envolviam o processo de mentoria desenvolvido no programa e, com isso, me interessei em investigar sobre o tema. Considerando as trajetórias das mentoras no PHM - formação inicial no programa até a sua finalização, incluindo as vivências durante a pandemia da COVID-19 - têm-se como objetivo desta pesquisa analisar os processos de desencadeamento de tensões, tomada de decisões e ações decorrentes de três mentoras da EI para o seu enfrentamento e superação na mentoria.

Considera-se que as tensões vivenciadas pelas mentoras podem ser provenientes ou, então, estarem associadas à elaboração e desenvolvimento das práticas de mentoria. Essas práticas se relacionam a ações planejadas, intencionais, situadas e decorrentes de tomadas de decisões, nas quais as mentoras buscam promover a aprendizagem profissional de PIs levando em consideração suas necessidades e demandas (SOUZA; REALI, 2020a). Já as tensões se relacionam a oposição de ideias, sentimentos e ações entre mentoras e PIs, que resultaram em dúvidas, dilemas, divergências, desacordos, conflitos individuais, dificuldades etc, por parte da mentora (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016). As tensões são foco de estudo nesta tese, pois envolvem situações em que as mentoras não possuem uma resposta pronta para enfrentá-las e, geralmente, provocam a busca e construção de ações mais elaboradas, mobilização de conhecimentos profissionais e construção de novas práticas de mentoria. O desfecho desses episódios pode ocasionar ou não na resolução e/ou minimização das tensões, desenvolvimento de práticas bem-sucedidas, construção de novos conhecimentos, aprendizagens profissionais, etc.

Diante de tantos temas que eu poderia ter escolhido para desenvolver minha tese de Doutorado, por que falar sobre tensões vivenciadas por professoras experientes da EI que atuam como mentoras? Ao buscar responder a essa pergunta, rememoro a minha trajetória de vida: lembranças de infância na escola, vivências em empregos, nos

² www.portaldosprofessores.ufscar.br

estágios, na universidade. A resposta, portanto, se encontra nos entremeios da rede de experiências e conhecimentos que sustenta a minha vida.

Segundo Prado e Soligo (2007), ao recordar a nossa própria história podemos nos inserir em um processo de reflexão sobre o que foi vivido e sobre aquilo que nos cerca. Esse movimento pode se fazer presente na elaboração de um memorial de formação, por exemplo. Nesse tipo de narrativa o autor relata sobre a sua própria vida, apresentando momentos, situações e acontecimentos que julga serem mais importantes ou interessantes. Possivelmente, aquele que narra sua história desvendará ao leitor apenas partes de um todo que ele gostaria de contar ou de ser lembrado.

Assim, nesta tese parte-se do entendimento que “ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos” (PRADO; SOLIGO, 2007, p.7). E se o ato de escrever favorece a elaboração de um pensamento mais reflexivo, logo também se pressupõe que a construção de textos é algo valioso no processo formativo (PRADO; SOLIGO, 2007). Por isso, compartilho a seguir o meu memorial de formação com algumas passagens pessoais, profissionais e acadêmicas que impactaram de forma direta ou indireta a escolha por essa pesquisa.

1.1 Memorial de formação: caminhos que me levaram à pesquisa

Nesse memorial, compartilho algumas lembranças mais marcantes da minha vida, momentos que foram vividos durante a trajetória escolar, na formação inicial, na Pós-Graduação e na atuação profissional, as quais impactaram a construção da minha profissionalidade. Rememorar essas experiências escolares, profissionais, acadêmicas e familiares para a construção desta narrativa não foi um exercício simples e rápido; afinal, quantas vivências marcantes – positivas e negativas - guardamos em nossas memórias? São infinitas! E, por isso mesmo, são tão difíceis de serem selecionadas e compartilhadas nas páginas introdutórias desta tese.

Compactuo com as palavras de Guedes-Pinto (s/d; p.3) ao reconhecer que:

Ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido. Podemos dizer também que os processos de rememorar abre diversas vias, entre as quais a de nos

surprendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos. Neste sentido, o trabalho com a memória é formativo, ou seja, proporciona transformações e re-direcionamentos no seu caminhar.

Nas lembranças mais marcantes da minha vida me deparei com dificuldades, sentimentos, emoções, dilemas, frustrações, alegrias, conquistas. Rememorei situações, conversas, experiências que quase haviam se perdido. Percebo que ao refletir e registrar por escrito sobre os meus atos, tenho a oportunidade de (re)significar e transformar as experiências vividas em novas aprendizagens, pois “a escrita ajuda-nos a compreender o modo como experienciamos o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construímos e reconstruímos a nossa memória” (MOREIRA, 2011, p.8). A partir dessas lembranças, reflexões e análises, compartilho neste memorial algumas passagens que fazem parte da minha formação como pessoa, professora e pesquisadora e que me trouxeram até o presente momento.

Iniciei a minha escolarização aos cinco anos de idade já na pré-escola em uma escola-fazenda. Me lembro com muito carinho das músicas, pinturas, rodas de história, momentos de brincadeira e cheiros da EI. A minha primeira professora era muito atenciosa e cuidadosa, lembro-me de me sentir segura com ela. Nunca esqueci as boas sensações desta etapa e essas vivências influenciaram, inclusive, a escolha pela profissão!

Ainda na primeira infância, eu tive uma experiência marcante relacionada à educação fora dessa escola em que eu estudava. Algumas vezes tive a oportunidade de acompanhar a minha mãe em uma creche em que ela atuava como psicóloga voluntária. A instituição era um local bastante simples, de caráter assistencialista e coordenado por algumas freiras que eram muito cuidadosas com as crianças. Eu gostava bastante de ir lá com a minha mãe, me sentia bem no ambiente. Lembro-me das salas grandes e coloridas, do parquinho e das crianças correrem até a minha mãe para receberem um abraço.

Creio que essas vivências marcantes e afetivas em relação à escola influenciaram a minha escolha profissional. Me recordo exatamente da primeira vez que falei que seria professora. Eu tinha cerca de oito anos e estava mexendo em uma caixa onde guardava alguns documentos e lembranças antigas da escola, ali achei uma apostila que eu usava na EI. Nesse momento, procurei a minha mãe e fiz a seguinte pergunta: “Mãe, o que eu tenho que fazer para ser igual a professora que usava esse livro?”. Minha mãe me

explicou que eu tinha que me formar em Pedagogia e, então, eu disse: “é isso que vou fazer”. Na verdade, sempre houve um “consenso” na minha família – pais, irmãos, tios – que eu seria pedagoga. Não sei bem dizer o porquê, mas muitas vezes eles destinavam isso ao fato de eu gostar e saber conversar com crianças. O problema é que para você ser pedagogo/professor não basta ou não é justificável você apenas ou simplesmente gostar de criança. A minha escolha, na verdade, não foi por isso.

Eu queria fazer Pedagogia, porque via na educação uma possibilidade de auxiliar de alguma forma outras pessoas – crianças, pessoas com deficiência, adultos etc. Além disso, o meu apego às lembranças marcantes que eu tinha da minha infância – seja na escola ou em casa – sempre estiveram presentes na minha vida. Quando escolhi fazer Pedagogia queria, por meio da educação e da minha atuação como professora, propiciar que os meus alunos vivenciassem momentos ricos em sua trajetória escolar. Ao escolher ser pedagoga queria que, dentro da escola, crianças descobrissem o prazer em aprender e descobrir o mundo de maneiras variadas: na sala de aula, no contato com a natureza, na relação com o outro, pelo movimento do seu corpo, brincando no parque, na leitura de um livro, na pintura de uma tela.

Cursei Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP) em Ribeirão Preto, e os quatro anos vividos na universidade foram essenciais para a minha formação pessoal e profissional. Posso afirmar que foi neste processo que eu redescobri e ressignifiquei o meu gosto pela leitura, pela escrita, por aprender coisas novas. Ainda recorro a alguns textos estudados durante a formação inicial para buscar solucionar dúvidas e inquietações advindas da docência.

Outro momento de grande aprendizado foram os estágios obrigatórios do curso desde o terceiro semestre até o último, os quais se tornaram ainda mais significativos com a orientação e acompanhamento de uma educadora da USP. Desde que a conheci, sempre a tive como modelo de professora, pois ela articulava teoria e prática, me fazia questionar e refletir sobre as experiências em sala de aula, oferecia materiais de pesquisa, colocava comentários nos diários de campo, compartilhava os percalços pelos quais passou quando era professora iniciante. Posteriormente, eu me inspirei no acompanhamento que ela oferecia para atuar como tutora das mentoras no PHM.

Particularmente, a disciplina de EI foi muito marcante na minha formação inicial. A professora responsável também buscava explicar e exemplificar questões teóricas por meio de situações práticas, fazendo com que eu refletisse sobre a fase da primeira infância e a atuação da professora na EI. Sinto que as práticas, estudos,

exemplos e vivências ofertados nessa disciplina favoreceram para que eu me construísse uma professora mais sensível. Quando, posteriormente, fui atuar na EI, sempre tentava me colocar no lugar da criança e entender o motivo de suas expressões, choros, risadas, mordidas – aprendizagens construídas nessa disciplina. Isso fez diferença na minha atuação prática com a criança e na minha interação com os pais.

Foi no penúltimo ano da minha formação inicial que comecei a me interessar pela pesquisa científica. Me inseri no grupo de estudos “Educação e desenvolvimento humano” coordenado pela profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira e, logo que entrei, me identifiquei com a temática e decidi fazer a iniciação científica (IC). Apesar da minha vontade, não sabia sobre o que eu queria investigar. Percebendo a minha indecisão, a professora Ana Lúcia – minha primeira orientadora – propôs que eu lhe auxiliasse no desenvolvimento de sua pesquisa, dessa maneira talvez eu conseguisse formular um problema para o meu trabalho de IC. Aceitei a proposta.

Ao ficar responsável por ler relatórios de estágio de alunos de cursos de Licenciatura para a seleção de alguns dados, percebi o frequente relato das dificuldades e dos desafios da docência enfrentados tanto pelos estagiários como pelos próprios professores, principalmente no que dizia respeito à divergência entre a aula planejada e aquilo que havia sido realizado. Por meio de tal percepção, no ano de 2009, desenvolvi a minha pesquisa de iniciação científica intitulada como “O trabalho docente em meio às frustrações: Análise de situações vivenciadas por estagiários e professores”, financiada pela FAPESP. Nesse estudo busquei investigar dificuldades advindas dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia por meio da percepção de oito colegas de minha turma e as suas expectativas relacionadas à docência. Ademais, também entrevistei algumas professoras da rede pública para compreender as suas percepções sobre a atividade docente.

Após terminar o curso de Pedagogia, ingressei como assistente do “Grupo 2” – as crianças tinham entre 2 e 3 anos de idade – em uma escola privada de Ribeirão Preto. Apesar de já ter tido experiências no estágio, essa era a primeira vez que eu entrava na escola como uma professora e, por isso, percebi que a minha responsabilidade profissional, a minha prática, a interação com as crianças e famílias, eram muito diferentes da época em que era uma estagiária. Ao me inserir na docência, aos poucos descobri mais sobre o trabalho pedagógico e as especificidades da EI, que se mostrou muito mais exigente do que eu havia imaginado durante a minha formação inicial.

Afinal, de acordo com Oliveira-Formosinho (2011), professoras³ que atuam na EI possuem uma profissionalidade própria que se articula diretamente às especificidades da fase de desenvolvimento dos bebês e crianças atendidas nas instituições. Apesar de, à princípio, o fazer docente da EI se assemelhar a de outras etapas, deve-se considerar as necessidades e vulnerabilidades presentes na primeira infância de forma a construir um trabalho pedagógico que cuide em cada ato educativo e eduque sem deixar de atender às dimensões do cuidar. Nesse processo, muitas vezes, me questionei se o meu curso de Pedagogia havia realmente me formado professora e me preparado para atuar profissionalmente na EI atendendo a essas especificidades da docência.

Apesar dos grandes desafios enfrentados como professora iniciante (PI), algo que me estimulava muito a continuar na docência era ver o meu vínculo com as crianças e perceber o quanto elas aprendiam e se desenvolviam, o quanto o trabalho pedagógico na EI é importante, o quanto as crianças conseguiam vivenciar a infância naquela escola que estimulava tanto a brincadeira, pintura, interação, imaginação, arte, conhecimento, saberes. Depois do “choque de realidade” e das dificuldades enfrentadas, eu estava finalmente vivenciando o sentimento de “descoberta” da profissão (HUBERMAN, 2007). Mas esse momento de descoberta também foi muito influenciado por todo apoio recebido pela equipe pedagógica – professoras e coordenadoras - da escola e, principalmente, pela minha grande amiga Leticia que atuava junto comigo na sala.

Nessa escola aprendi sobre ser professora atuando como tal. Um aspecto importante nesse processo eram as reuniões pedagógicas que aconteciam quinzenalmente com todas as professoras, promovendo o estabelecimento de parceria entre professores mais e menos experientes, estudos sobre conteúdos específicos da etapa que possibilitava a reorganizar o trabalho pedagógico. Assim como afirma Mizukami et al (2010), essa troca possibilita a construção de novos saberes; ao compartilhar experiências com os pares pode-se aprender mais sobre práticas bem-sucedidas e também sobre aquilo que deu errado. PIs necessitam se inserir em comunidades de aprendizagem que forneça apoio para que lidem coletivamente com os desafios do contexto escolar, troquem ideias e renovem o ensino.

Depois de atuar durante um ano como professora assistente nessa escola, fiquei com o sentimento que a minha formação não havia terminado no curso de Pedagogia

³ De acordo com os dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021) nas instituições de EI no Brasil atuam por volta de 593 mil docentes, sendo que 96,4% são mulheres. Devido a esse cenário, nesta tese o termo docente será tratado no feminino.

assim como eu imaginava. Após anos de dedicação aos estudos na área de formação de professores, proporcionado durante a minha atuação no mestrado e no doutorado, é evidente que o desenvolvimento docente acontece em um processo contínuo, isto é, ao longo de toda a vida profissional do professor. Porém, durante a minha trajetória na graduação não me recordo de ter estudado sobre o assunto bem como também não houve disciplinas que abordassem de maneira específica sobre aspectos que envolvem o início da docência. Considera-se, assim, a necessidade dos cursos de licenciatura - em especial a Pedagogia - terem a sua organização curricular considerando as especificidades relacionadas à fase de iniciação à docência.

O meu processo de formação como professora se estendia a cada dia que eu entrava naquela instituição, que eu me relacionava com os meus colegas de trabalho, que eu interagia com as crianças, que eu lidava com os imprevistos em sala de aula, que eu pensava em novas estratégias pedagógicas, que eu replanejava o conteúdo que seria abordado. Todos os fortes sentimentos vividos nesse início de carreira, os meus questionamentos sobre a docência e o “choque de realidade” me despertaram a vontade em pesquisar. Nesse processo alguns questionamentos sobre como estariam as minhas colegas de turma da Pedagogia me surgiam. Elas estavam trabalhando como professoras? Se sim, a compreensão sobre a docência havia mudado desde quando eram estagiárias? Enfrentaram as mesmas dificuldades que eu no início da carreira? Esses questionamentos me fizeram pedir demissão da escola para iniciar, no ano de 2012, o Mestrado em Educação Escolar na UNESP de Araraquara.

No mestrado tive a oportunidade de estudar e pesquisar mais sobre o percurso formativo de PIs que se formaram comigo na USP e que atuavam na EI, sob a orientação da profa. Dra. Maristela Angotti.

Ao estudar a literatura da área, me identificava mais com as vivências de professores que iniciam a profissão. Nesses estudos passei a compreender melhor dificuldades, desafios e aprendizagens que eu enfrentei e construí como professora no ano de 2011. Pude reconhecer, finalmente, que a formação não tem término com a conclusão do curso de graduação, mas é um processo contínuo que se estende ao longo de toda a carreira profissional (MIZUKAMI et al 2010). Vivenciei essa situação na prática e, posteriormente, tive esse entendimento por meio da literatura. A teoria retratava exatamente o que eu vivenciei como PI.

Uma passagem importante que aconteceu durante o Mestrado foi quando eu consegui uma bolsa de didática para ministrar a disciplina de EI e supervisão de estágio

na UNESP. A professora responsável por essa disciplina estava afastada do cargo, por isso a universidade abriu um processo seletivo aos pós-graduandos para ministrar a disciplina durante três meses. Minha orientadora me incentivou a participar do processo e, ao final dele, fui selecionada para assumir a vaga. Pela segunda vez estava entrando em uma sala de aula como professora, só que agora em um curso de graduação. Alguns fatores contribuíram muito para que eu ministrasse as aulas: tinha como referência as excelentes aulas sobre EI da minha graduação, o modelo de supervisão de estágio da educadora da USP, a minha breve experiência como professora na EI e a participação no grupo de pesquisa da minha orientadora que tratava sobre essa etapa educacional.

Ainda com pouco tempo de docência e sem a conclusão do Mestrado, essa oportunidade me gerou inseguranças, principalmente porque eu sabia que ainda tinha muito que aprender – em relação a ser professora, à docência no ensino superior e aos conteúdos específicos. Mas, ao mesmo tempo, estava entusiasmada com essa oportunidade e procurei fazer o meu melhor. Fiquei surpresa ao perceber que me identificava com a atuação na formação de professores, principalmente no que se referia à supervisão do estágio obrigatório. Atualmente, por estar mais madura e com uma bagagem maior de experiências e conhecimentos, percebo que eu poderia ter ministrado aquelas aulas de outra forma de maneira mais dinâmica e participativa.

Quando finalizei o Mestrado, fui contratada para atuar em uma escola de Ensino Fundamental. Nova experiência, novo desafio, nova aprendizagem. Posso dizer que em minha trajetória de vida profissional, não fui diferente da grande maioria dos PIs. O processo de inserção profissional na docência é, geralmente, marcado por intensos desafios, dificuldades e solidão. Dentre as diversas dificuldades, a literatura aponta que a maioria dos iniciantes fica com vagas em escolas consideradas menos favorecidas (em bairros de periferia ou zona rural), com as salas das crianças estigmatizadas como as mais difíceis da instituição (que apresentam problemas de comportamento, aprendizagem, familiar, econômico). Esses fatores podem levar o PI a sentir o “choque de realidade” e abandonar a carreira docente (VEENMAN, 1988; HUBERMAN, 2007; FREITAS, 2002).

Nessa nova experiência profissional, vivenciei tudo isso. Estava iniciando a minha atuação no Ensino Fundamental em uma escola com condição precária, situada em um bairro periférico e com uma turma que era vista por aquela comunidade como a mais difícil da escola. As crianças da minha classe eram classificadas pela equipe como: as mais difíceis; aquelas que têm problemas sérios de disciplina e comportamento;

repetentes; que não sabem respeitar; que falam muito; que têm problemas na família. Até por isso não era incomum eu sempre receber “boa sorte” das professoras a cada vez que falava qual era a minha turma.

A experiência em atuar em escola precária e com crianças estigmatizadas pela comunidade tornou-se um momento para eu refletir sobre diferentes aspectos, como: a forma de mediar um conflito e conversar com uma criança; como se relacionar com os professores, famílias, alunos; quais atitudes tomar diante de uma criança que sofre violência doméstica etc. Eram as situações inusitadas que aconteciam dentro de sala de aula que faziam com que eu me defrontasse, muitas vezes, com preconceitos que eu nem sabia que tinha, com as minhas dificuldades em aceitação e com a minha profissionalidade ainda em construção. Enquanto me conhecia e me descobria como professora, vivenciei um ambiente educacional enrijecido em práticas muito distintas da realidade daquelas crianças, das concepções que eu possuía e de relações que negavam a heterogeneidade e a individualidade dos alunos.

Eu era uma professora nova na escola e iniciante na profissão, e constantemente enfrentava problemas tanto no planejamento das aulas (seleção e organização dos conteúdos) como no manejo da turma (as crianças gritavam na sala, brigavam muito entre si, reproduziam falas preconceituosas e era difícil manter determinados combinados). Mesmo querendo ser democrática, as minhas atitudes beiravam a imposição, pois eu queria estabelecer qualquer tipo de “controle” sobre a turma de forma que conseguisse cumprir o que eu havia planejado para o dia. Diante das condições existentes no contexto escolar e da solidão no trabalho, eu não conseguia ensinar a todos. Essa situação era cruel a mim como profissional e às crianças que mais uma vez não tinham acesso a uma educação de qualidade.

Atuar em contextos institucionais considerados como mais difíceis não seria um problema caso - além da formação para a justiça social - os professores recebessem todo amparo da equipe pedagógica. É fato que a troca de experiências possibilita a construção de novos saberes e aprendizagens sobre aquilo que deu certo e/ou errado, daí a necessidade da consolidação de uma comunidade de aprendizagem na escola (MIZUKAMI et al., 2010). Entretanto, essa possibilidade de troca entre os profissionais também não era viável naquele contexto escolar em que trabalhei: as professoras evitavam conversar entre si ou compartilhar experiências, porque a gestão não aprovava esse tipo de interação.

Eu enfrentava sérias dificuldades e não considerava que a minha prática pedagógica estava adequada, mas ao mesmo tempo evitava conversar com as professoras mais experientes para não causar nenhum tipo de desconforto. Então, o que eu poderia fazer?

Vivenciar essa experiência me fez perceber que a falta de um trabalho em parceria entre professores (mais e menos experientes) e gestão interfere no desenvolvimento do trabalho pedagógico, sendo prejudicial principalmente para o PI. A inserção do iniciante à cultura escolar é um momento rico para questionamentos, reflexão, análise, inovação. É um período de benefícios para a instituição, mas que exige envolvimento de todos os profissionais que participam desse ambiente, a fim de contribuir para melhoria da realidade educacional (GARCIA, 2006). Portanto,

[...] se queremos assegurar o direito dos nossos alunos em aprender e se queremos que nossas escolas sigam sendo espaços onde se constrói o conhecimento das novas gerações, é preciso prestar muito mais atenção sobre a forma como os iniciantes se inserem na cultura escolar (GARCIA, 2006, p.31).

Apesar de ter sido uma experiência bastante difícil na minha trajetória profissional, ela me trouxe inquietações sobre como o PI poderia ser amparado nessa fase da carreira. E foi nesse processo que o PHM surgiu na minha vida.

Na ocasião, em 2017, recebi um e-mail do PPGE da UFSCar divulgando o processo seletivo de bolsistas TT-3 da FAPESP para atuar no projeto de pesquisa “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria”. Ao ler sobre o PHM, descobri que se tratava de uma iniciativa que buscava auxiliar e acompanhar PIs por meio da mentoria. De imediato, essa proposta me despertou muito interesse. Na época, eu já sabia que havia um número restrito de programas de indução à docência no Brasil bem como a necessidade do suporte às dificuldades e isolamento enfrentados na docência. Neste sentido, o PHM propunha exatamente aquilo que eu havia tanto vivenciado nas minhas experiências profissionais como também identificado na minha dissertação de Mestrado: a necessidade do amparo ao PI por meio da troca entre pares mais experientes, favorecendo a minimização do “choque de realidade” e a construção de aprendizagens profissionais.

Apesar de, anteriormente, já ter estudado questões relativas à formação de professores e ao início da docência, alguns assuntos relativos à proposta do PHM eram

novos para mim, como: mentoria, pesquisa-intervenção, ensino híbrido. Eu nunca havia estudado nada em relação a esses conteúdos, fato que aguçou ainda mais a minha vontade em voltar a pesquisar. Prestei o processo seletivo e fui selecionada. Por não conhecer ninguém que compunha a equipe, sinto que ganhei um voto de confiança por parte das professoras pesquisadoras do projeto.

Como bolsista TT-3 eu atuava tanto como pesquisadora – por meio da coleta e sistematização de dados, produção de artigos e relatórios, etc – quanto como tutora – auxiliando o trabalho desenvolvido pelas mentoras da EI e oferecendo *feedback* das atividades desenvolvidas por elas. Atuar na parte da pesquisa não foi uma novidade para mim, já que havia feito a IC e o Mestrado. Mas reconheço que estar em contato direto com uma excelente equipe de pesquisadoras da UFSCar só me proporcionou novos aprendizados e amadurecimento necessário para a produção de trabalhos científicos. Ao longo desse período no PHM, tive a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre conteúdos que eu já conhecia e outros que ainda não.

Além da construção de novos conhecimentos, também vivenciei algumas experiências que me causaram certa dificuldade no começo, como ser tutora. Quando iniciei as minhas atividades no PHM eu não tinha a real dimensão das responsabilidades e das tarefas que envolviam a tutoria. Eu nunca tinha estudado sobre educação a distância ou sobre o uso das tecnologias na formação de professores, eu não sabia o que era um “feedback” e nunca havia editado o Moodle. Hoje reconheço que o tutor desempenha o papel de um formador e, por isso, possui grandes responsabilidades. Mais especificamente no PHM, como tutora, eu tive que: interagir frequentemente com as mentoras por meio de *feedbacks*, nos encontros presenciais, no oferecimento de orientações, sugestões de materiais, trocas de ideias etc; selecionar PIs para ingresso no PHM; fazer mediações e acompanhar as interações das díades⁴ PIs e mentoras; construir coletivamente atividades formativas pensadas nas demandas das mentoras, dentre outras funções.

Apesar das dificuldades iniciais, percebo que algumas experiências prévias me auxiliaram a exercer essa função de tutora. Primeiramente reconheço que ter sido professora na EI – mesmo que por apenas um ano – me proporcionou vivências que favoreceram compreender tanto as demandas trazidas pelas PIs como as

⁴ Partindo da concepção da teoria bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996), díade se refere a uma interação entre duas pessoas que compartilham de um mesmo contexto em que prestam atenção nas atividades realizadas por ambas. A díade se mostra importante para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

problematizações realizadas pelas mentoras. Ademais, também se mostrou importante nos momentos em que as mentoras me solicitavam sugestões e ideias referentes às práticas pedagógicas na EI. Ter atuado como bolsista de didática na UNESP durante o Mestrado também favoreceu a construção de ferramentas no que diz respeito ao acompanhamento das díades e oferecimento de feedbacks, já que na ocasião eu desenvolvia ações semelhantes a essas.

Enquanto atuava como tutora, conforme as mentoras traziam determinados assuntos nos encontros presenciais e nas atividades formativas, notava que havia alguns temas que eu não tinha e/ou tinha pouco conhecimento, como questões relacionadas à educação especial, autismo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alfabetização. Perceber as minhas próprias necessidades a partir de situações de sala de aula relatadas por professores experientes e iniciantes foi muito importante para o meu processo de aprendizagem docente. Nesses momentos, eu me questionava: “Se eu fosse professora, como abordaria esses temas com meus alunos, com os pais?”; “Sendo formadora, como me posiciono em relação a isso?”. A equipe de pesquisa foi essencial para me auxiliar, discutir sobre esses assuntos e possibilitar que eu construísse novos conhecimentos.

Atuar no PHM me fez, muitas vezes, considerar que se eu tivesse o acompanhamento de uma das mentoras do programa, lidaria de outra forma com as dificuldades tanto na minha atuação da EI como no Ensino Fundamental. Estar em interação frequente com essas professoras experientes, reconhecidas pelo trabalho de qualidade que desenvolviam na rede de ensino, foi um privilégio. Aprendi com elas as especificidades do trabalho na escola, sobre o que é ser professora e o que é necessário para ensinar, sobre ser resiliente. Hoje em dia, levo essas aprendizagens comigo no mais novo ciclo que se iniciou na minha vida profissional: ser professora na Unidade de Atendimento à Criança (UAC - UFSCar).

Ao acompanhar as interações das díades no PHM, também passei a questionar sobre aprendizagens, desafios e reflexões que o programa poderia proporcionar às próprias mentoras. Se a mentoria beneficiaria o PI, logo também favoreceria às mentoras “desenvolvimento de ações, conhecimentos e habilidades de ensinar e aprender a ensinar” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p.87). Essas ideias iniciais, observações, reflexões me provocaram novamente vontade em desenvolver uma pesquisa científica focada nas mentoras da EI do PHM. Por isso, no final do ano de 2018, prestei o processo seletivo do Doutorado em Educação na linha de Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE) do PPGE da UFSCar.

É evidente que, em parceria com a minha orientadora Aline Reali, a minha proposta inicial de pesquisa no Doutorado sofreu alterações, aprofundamento, delimitações, isto é, caminhou por um processo de amadurecimento do problema fundamentado tanto em aportes teóricos como também nos dados já coletados ao longo de toda a vigência do PHM. Esse percurso em que se deu a delimitação do problema de pesquisa da presente tese é apresentado de maneira mais detalhada no tópico que segue.

1.2 A escolha do tema da pesquisa

Para fazer pesquisa é necessário, antes de tudo, planejamento. Isso envolve elaborar um projeto de pesquisa que explicita as ações que serão desenvolvidas “*para se sair daqui e chegar lá*, onde *aqui* pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e *lá* é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões” (YIN, 2001, p.41 – Destaque do autor). As ações envolvidas no processo de investigação e construção do conhecimento - formulação do problema que se deseja pesquisar, estabelecimento dos objetivos, elaboração de hipóteses, operacionalização de conceitos, coleta e análise de dados - devem estar sustentadas por uma conduta ética do cientista. Isso pressupõe que o pesquisador deve ter plena clareza da responsabilidade que tem sobre o seu trabalho (JESUS, 2019).

A presente investigação tem o seu primeiro passo dado a partir da elaboração de um projeto que nasceu de observações, questionamentos, estudos e problematizações realizadas durante a minha participação como bolsista TT-3 da FAPESP e tutora no PHM. Compreendo que essa condição favoreceu para que eu formulasse o problema de pesquisa. Isso porque, assim como afirma Gil (2002), eu estava imersa no *lócus* da pesquisa, realizava estudos contínuos sobre as concepções teóricas que envolviam o contexto do PHM e tinha a oportunidade de conversar frequentemente com pesquisadoras experientes no campo de estudo.

Outro fator também foi determinante para a escolha do tema da minha investigação nesta tese de doutorado: a proximidade com as mentoras da EI desde o início de suas trajetórias no PHM, em 2017. Em se tratando de uma pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo - como foi o caso do PHM - é possível (e necessário) a construção e estabelecimento de vínculo entre participantes e pesquisadoras. Tal fato favoreceu conhecer mais sobre o contexto de atuação das participantes, suas concepções

pedagógicas, suas escolhas didáticas (CARDOSO, 2016). Foi também possível perceber que elas enfrentavam tensões no processo de ensinar a ensinar, apresentavam demandas formativas e buscavam caminhos diante dos desafios provenientes da mentoria.

Avalio, portanto, que enquanto desempenhava o meu papel de tutora observando de perto as ações das mentoras da EI e oferecendo-lhes orientações, sugestões e *feedbacks*, eu também desenvolvia o meu olhar de pesquisadora sobre as situações-problemas que surgiam durante as interações entre mentoras e suas PIs.

Vale ressaltar que logo quando me inseri no PHM em 2017, acreditava que – por serem professoras com muita experiência na carreira – as mentoras da EI sentiriam poucas dificuldades no novo papel que iriam assumir. Tal pressuposto estava ancorado no fato de que professores experientes costumam apresentar conhecimentos consolidados sobre o ensino – conteúdos específicos, gestão de aula, estratégias de ensino etc – construídos durante a formação inicial e continuada, na interação com os pares, nos processos reflexivos, nas experiências que envolvem “saber-fazer” em sala de aula (CRUZ, 2019).

Porém, ao passo que as interações com as PIs eram estabelecidas e as ações de mentoria se desenvolviam, as mentoras relatavam para mim - via *WhatsApp* e nas reuniões presenciais com a equipe do PHM - suas dúvidas. De modo geral, as mentoras se questionavam sobre diferentes pontos relacionados ao programa e ao processo de mentoria: como construir um vínculo de confiança com a PI? Como cobrar a entrega de atividades sem que a PI se sinta pressionada? Como coletar informações necessárias sobre o trabalho da iniciante se os registros são sucintos? Como conhecer a atuação da PI apenas por meio de suas narrativas escritas? Deve-se "dar o peixe" ou "ensinar a pescar"⁵? Na mentoria, o formador deve oferecer auxílio à PI em situações urgentes e pontuais ou trabalhar ao longo do tempo com uma demanda formativa específica? Quais atividades e materiais de apoio podem ser propostos de forma que auxilie a PI e, ao mesmo tempo, motive a sua participação no PHM? A trajetória de mentoria desenvolvida com a PI foi adequada? As atividades propostas nesse processo resultaram em novas aprendizagens pela PI? Suas práticas pedagógicas sofreram alterações? Como posso evidenciá-las? Como avaliar as aprendizagens da PI e estar segura de que já pode ser desligada do programa?

⁵ Essa metáfora refere-se à atuação da mentora mais diretiva ou, alternativamente, mais inquiridora como resposta para uma situação-problema enfrentada pela PI.

Além dessas dúvidas, eu também observava que as mentoras demonstravam receio e/ou insegurança em desenvolver ações referentes a algumas dificuldades relatadas pelas PIs. Os assuntos que causavam desconforto se relacionavam tanto às questões típicas do início da docência - relações conturbadas com a equipe pedagógica/administrativa e pares da instituição – quanto às concepções relativas à EI e ao papel da professora nessa etapa – comportamento das crianças; letramento X alfabetização; “trabalhinhos” no papel; linguagem matemática, e questões decorrentes da implantação da BNCC na EI.

Considerando as especificidades do trabalho na EI, em 2020 com o início da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) no Brasil e a mudança de aulas presenciais para remotas em escolas da rede pública e privada, as mentoras passaram a enfrentar novas tensões. Dentre elas, relatavam dúvidas sobre como atuar com crianças pequenas no ensino remoto e, conseqüentemente, sobre como poderiam reinventar as suas práticas de mentoria a fim de oferecer apoio às angústias das PIs neste período de distanciamento social.

Nota-se, assim, que enquanto atendiam as dificuldades das PIs advindas do contexto de sala de aula, as mentoras iniciantes da EI também pareciam enfrentar suas próprias tensões provenientes da mentoria. Assim como indica a pesquisa de Borges (2017), essas situações enfrentadas pelas mentoras poderia indicar dois aspectos importantes de serem considerados: i) as ações formativas desenvolvidas pelas formadoras de PIs se caracterizariam por serem situadas, contextualizadas e interacionais, uma vez que elas são elaboradas tendo como foco as demandas das iniciantes e o contexto em que trabalhavam. Neste sentido não havia uma “regra” a ser seguida para o desenvolvimento da mentoria; ii) em algumas situações, os anos de experiência docente que a mentora possui não são suficientes para minimizar, solucionar ou atender às necessidades que as PIs apresentam. Desta forma, atuar em colaboração com outros profissionais (mentoradas, pesquisadoras, tutoras etc) e estar aberta para aprender coisas novas são aspectos importantes para o desempenho do papel assumido pelas mentoradas.

Além dos aspectos citados acima, ainda considerei que ao longo do processo de aprendizagem profissional e constituição da identidade como formadora, as mentoradas vivenciam diferentes fases (início, aprofundamento e expertise). É justamente no início de sua atuação que elas poderão apresentar comportamentos e sentimentos muito semelhantes àqueles relatados por suas PIs, como: ansiedade, insegurança, conflitos,

dilemas etc (MIZUKAMI; REALI, 2019). Isso demonstra que trabalhar como docente de crianças pequenas é diferente de atuar no processo de aprendizagem e desenvolvimento de professoras em início de carreira.

Nesse sentido, passei a fazer alguns questionamentos: tensões enfrentadas pelas mentoras de PIs da EI no PHM proporcionariam aprendizagens sobre ensinar a ensinar? Como elas lidam com essas situações em seu papel de formadora e onde buscam auxílio para enfrentá-las? Quais as contribuições do PHM nesse processo?

Assumo a posição de que ser mentora é desempenhar um papel de formadora e, neste sentido, espera-se que ela tenha longa experiência docente, formação didática sólida, clareza sobre principais linhas de aprendizado, que esteja apta para auxiliar professores considerando o contexto educacional atual e preparada para trabalhar junto com adultos (REALI et al., 2018; VAILLANT, 2003). Partindo dessas considerações, para que as mentoras da EI do PHM pudessem ensinar a ensinar era necessário que, além de terem conhecimentos consolidados sobre a docência na EI, também construíssem conhecimentos relacionados à educação de adultos, às especificidades do início da docência, aprendizagem e desenvolvimento profissional, demandas formativas, estratégias para ensinar a ensinar via mediação de recursos tecnológicos etc.

Um fato importante é que as mentoras não estavam sozinhas nessa caminhada de aprendizagem sobre o ensino do ensino, uma vez que a equipe de pesquisa do PHM oferecia suporte – quase que diariamente – às suas demandas por meio da formação inicial e continuada no programa (atividades presenciais e virtuais propostas semanalmente; estudos teóricos; conversas via *WhatsApp* para esclarecimento de dúvidas e oferecimento de apoio; discussões em grupo e individualmente sobre os casos de mentoria; *feedbacks* das ações de mentoria; sugestões de materiais de apoio). Diante disso, é necessário levar em consideração o impacto que esses momentos formativos podem ter tido nas trajetórias das mentoras no PHM, já que possibilitavam espaço para elas refletirem sobre suas práticas – partindo de suas demandas e casos vivenciados com as PIs – em parceria com a equipe de pesquisa. Essa interação colaborativa entre pesquisadoras e mentoras pode favorecer a análise, projeção, elaboração de ações, tomada de decisões e busca de soluções para enfrentamento das situações-problemas vivenciadas na mentoria de forma coletiva – sob uma perspectiva de “mão dupla” – possibilitando “aprendizagens mútuas em situações multifacetadas e não hierarquizadas” (MIZUKAMI; REALI, 2019, p. 117).

Partindo, portanto, dessas minhas observações e vivências como tutora das mentoras da EI e considerando o fato de que tornar-se mentora é algo complexo que envolve vários fatores no processo de transição entre ser capaz de ensinar e ser capaz de ensinar a ensinar (LOUGHRAN, 2014), delimitou-se nessa tese o seguinte problema de pesquisa: *Como mentoras de PIs da EI do PHM enfrentaram e buscaram superar tensões vivenciadas ao longo da sua trajetória de desenvolvimento na mentoria?*

Pautado nas bases teóricas que fundamentam esse trabalho, pressupõe-se que o planejamento das práticas de mentoria bem como as tomadas de decisões das mentoras para lidar com as tensões advindas de suas interações com as PIs podem ser influenciadas por: experiências e concepções pessoais (trajetória escolar como estudante, relações familiares, crenças, valores, eventos marcantes em sua vida, formação inicial); pela trajetória profissional na Educação Básica (práticas pedagógicas desenvolvidas na EI, relações com outras professoras e com a equipe administrativa da escola, interações com as crianças); pelo contexto de atuação no PHM (interações com as PIs; trocas com as outras mentoras, pesquisadoras e tutoras; atividades formativas do programa); pelos efeitos das políticas públicas etc.

Estudos como os de Jones; Toes e Foulkes (2019) assim como de Cardoso (2016) apontam que, para atuarem com as PIs, as mentoras acionam seus conhecimentos relacionados a ensinar e a ensinar PIs a ensinar. Tais conhecimentos possibilitam a condução da prática de mentoria de forma intencional e planejada, a qual visa promover conversas profissionais colaborativas que promovessem novos pensamentos, inovação e descobertas (JONES; TOES; FOULKES, 2019). Também se considerou que, durante a formação continuada no PHM, as mentoras se envolveram em um processo de reflexão que possibilitou à elas “retomada da ação e de tomada de consciência daquilo que influencia essa ação. Essa tomada de consciência faz com que estabeleçam relações entre seus próprios princípios pedagógicos e que sejam capazes de rever condutas, posturas e escolhas metodológicas” (CARDOSO, 2016, p. 75). Destaca-se, assim, o papel do PHM como um espaço de formação que pode ter possibilitado que as mentoras repensassem e refletissem sobre seus conhecimentos e práticas.

Entretanto, ressalta-se que as aprendizagens construídas por tais vivências são implícitas e, de acordo com Zabalza (2007, p.18), “nem sempre o professor é consciente do processo de identificação ou do de resolução” dos problemas. Neste sentido, se mostra relevante e necessário conhecer mais detidamente processos reflexivos, tomadas de decisão das mentoras da EI e práticas de mentoria com as PIs que, no caso do PHM,

foram desenvolvidos de maneira quase exclusivamente virtual, utilizando recursos tecnológicos variados, como: *WhatsApp*, *AVA*, *Skype*, *Google Drive* etc.

Assim, investigar as experiências relativas ao ensino do ensino das mentoras da EI – aqui relacionadas às tensões – possibilita dar visibilidade a aspectos relevantes e que não são claramente observados, como o pensamento da formadora, processos de tomadas de decisões e raciocínio pedagógico (LOUGHRAN, 2014) em um contexto híbrido de formação. Para dar prosseguimento a essas discussões, essa tese foi dividida em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Primeiros anos na docência: caminhos de apoio e aprendizagem profissional”, apresenta uma discussão referente ao ciclo de vida profissional dos professores, dando ênfase a aspectos envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento docente. Levando ainda em consideração as especificidades relacionadas à etapa da EI, aborda-se sobre o início da carreira de professoras que atuam em creches e pré-escolas: dificuldades enfrentadas, peculiaridades da atuação com bebês e crianças pequenas, marcos políticos relacionados à finalidade da atuação profissional nessa etapa etc. Por fim, dada às necessidades formativas e profissionais recorrentes nos primeiros anos de docência, encaminha-se uma reflexão sobre a importância das propostas de programas e políticas de acompanhamento às PIs, mais precisamente quanto ao impacto positivo da mentoria.

No segundo capítulo “Se formando, aprendendo e atuando como mentoras de professores iniciantes”, prossegue-se a discussão referente à mentoria, dando maior ênfase ao papel desempenhado pelas mentoras. Aborda-se assim sobre aspectos relacionados à sua formação, habilidades, aprendizagens e conhecimentos envolvidos no processo da constituição de sua identidade profissional bem como da atuação junto aos PIs. Ao tratar sobre as práticas de mentoria é dado destaque às tensões vivenciadas pelas mentoras durante a sua trajetória como formadoras, levantando-se questões relativas ao impacto dessas situações no processo de desenvolvimento profissional.

O terceiro capítulo, “Caminho metodológico da pesquisa”, trata sobre questões relacionadas ao percurso metodológico da pesquisa. Primeiramente, apresenta-se ao leitor detalhes sobre as características do PHM e como se deu o seu desenvolvimento, oferecendo informações referentes ao/à: caráter híbrido, perspectiva da pesquisa construtivo-colaborativa, formação inicial e continuada das mentoras, inserção das PIs no programa, recursos utilizados para interação entre os participantes etc. Após essa

contextualização, apresenta-se a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) como fundamentação teórico-metodológica adotada para a análise dos dados.

O quarto capítulo, “Da formação às práticas de mentoria: um olhar bioecológico sobre as tensões nas trajetórias das mentoras”, se destina a análise das narrativas escritas e orais das três mentoras da EI, provenientes de suas trajetórias no PHM. Nesse espaço, investiga-se sobre episódios vivenciados por cada uma das três mentoras da EI em que elas enfrentaram tensões na mentoria - desde o processo de formação inicial no programa até as suas interações com as PIs. Também são analisadas as estratégias adotadas por elas para enfrentamento e superação ou, ao menos, minimização dessas tensões. Busca-se também reconhecer, de maneira geral, a mobilização de conhecimentos, apoios buscados e recebidos, tomadas de decisões e aprendizagens decorrentes desses episódios analisados.

Por fim, o último capítulo intitulado “Caminhos para se pensar as tensões no processo de desenvolvimento profissional de mentoras ”, apresenta algumas considerações sobre o encaminhamento desta pesquisa de doutorado ao longo dos quatro anos: escolhas, desafios, estudos e demais aspectos que marcaram o delineamento e desenvolvimento da tese. São ainda apresentados os principais resultados desta investigação científica, os quais se articulam ao problema de pesquisa traçado inicialmente e oferecem ainda novos caminhos para se pensar, questionar e discutir sobre o processo de se constituir mentora em meio às situações geradoras de tensões.

CAPÍTULO 1

PRIMEIROS ANOS NA DOCÊNCIA: CAMINHOS DE APOIO E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Inicia-se esse capítulo teórico com uma discussão sobre o processo de aprendizagem profissional de professores. Afinal, como se aprende a ser professor? Quais habilidades e competências a atividade de ensino demanda de seus profissionais? A partir de autores que tratam sobre o assunto, apresenta-se uma discussão que evidencia a complexidade do ensino. Ainda neste espaço aborda-se sobre o início da docência na EI, considerando para isso tanto as especificidades desta etapa educacional como também essa fase peculiar do ciclo de vida profissional do professor. Por fim, salienta-se a importância de iniciativas que oferecem apoio e acompanhamento aos docentes durante os seus primeiros anos de atuação na carreira.

1.1. Aprendizagem e desenvolvimento ao longo da trajetória profissional docente

A docência tem o conhecimento como o seu elemento legitimador da profissão, uma vez que se baseia “no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (MARCELO, 2009, p.8). Mas, para que isso seja efetivado, é necessário que o professor melhore, aprofunde e amplie as suas competências profissionais. No atual contexto, ser professor é também reconhecer que tanto os alunos como o conhecimento estão em constantes transformações e que, para adequar o trabalho às necessidades do direito à educação dos estudantes, é preciso buscar por novas aprendizagens. Desta forma, professores devem se mostrar como “peritos adaptativos”, isto é, como profissionais que estão aptos – mesmo diante das constantes mudanças sociais e políticas - para responder às situações novas e complexas, articulando competências e habilidades de inovação. Tal fato reforça a importância dos docentes estarem abertos para construir aprendizagens ao longo da vida (MARCELO, 2009).

Considerando, portanto, que o ensino é uma atividade complexa que é influenciada e se torna significativa a partir de fatores e condições de dentro e fora das salas de aula e das escolas, os professores devem demonstrar conhecimentos além daqueles técnicos de caráter racional (COLE; KNOWLES, 1993). Isto é, o processo de

ensinar envolve tanto habilidades pessoais do professor, suas emoções, sentimentos, compromissos éticos, como também exige diferentes aprendizagens prévias relacionados a múltiplos conhecimentos (BECA; BOERR, 2020). Assim, tornar-se professor é um processo impactado por experiências vivenciadas em casa, na escola e em contextos mais amplos. Desta forma, a “aprendizagem da docência representa um *continuum* profissional, de investimento individual e coletivo, que acompanha” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020) a trajetória do professor, não se restringindo à formação inicial ou apenas a outros cursos formais que oferecem preparo para a atuação em sala de aula (MIZUKAMI et al, 2010). Assim, vivências de ordem pessoal e profissional, experiências, crenças, concepções, percepções, atitudes são exemplos de elementos que irão fundamentar a maneira como os professores se vêem como profissionais, compreendem o seu papel, conduzem o seu trabalho em sala de aula, se relacionam com os pares (COLE; KNOWLES, 1993).

Portanto, as aprendizagens sobre a docência constroem-se na articulação das experiências vivenciadas, sendo elas provenientes até mesmo quando os professores eram alunos de escolas da educação básica. Compreende-se, assim, que “os professores aprendem ensinando e aprendem com os outros professores. Aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p.82). Todas essas experiências vividas dentro e fora da escola são atreladas, produzem significados e impactam a formação do ser professor. Deve-se compreender ainda que mesmo professores mais experientes ainda estão se desenvolvendo profissionalmente e que, por tal motivo, podem (re)construir a sua identidade docente, rever suas concepções pedagógicas e o modo como ensinam.

Ressalta-se a importância de se discutir sobre essas questões, pois ainda faz-se necessário conhecer mais sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, já que:

Embora a área de formação de professores seja relativamente recente, nos últimos 20 anos, temos tido evidências de que o desenvolvimento profissional pode conduzir a melhorias nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos. [...] Podemos entender a aprendizagem docente como estando relacionada a diferentes fases da vida: as que antecedem a formação inicial, a formação inicial, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional, a relacionada ao desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as demandas formativas dos professores se alteram em função da fase da carreira e de características contextuais mais específicas (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 82).

Almeida et al. (2020) salientam o fato de que o termo “desenvolvimento profissional docente” está sendo utilizado por diversos autores como uma forma de conceituar a trajetória dos professores, tendo como foco as etapas de formação e vivências peculiares que marcam a vida profissional docente. Nestes termos, o desenvolvimento pode ser composto por fases, as quais se associam à formação inicial, aos primeiros anos de indução, experiência da prática até chegar o momento da aposentadoria. Sob tal perspectiva, esse processo se caracteriza por ser emergente e contínuo, individual e coletivo, profissional e pessoal (COLE; KNOWLES, 1993).

Grande estudioso na área, Huberman (2007) define o ciclo de vida profissional docente com algumas fases que indicam mudanças na relação estabelecida do professor com o seu trabalho.

Logo nos primeiros anos de atuação, o professor encontra-se na fase da “entrada da carreira”, momento em que o PI pode vivenciar sentimentos relacionados à “sobrevivência” e “descoberta” da profissão. Por “sobrevivência”, entende-se quando o iniciante sente o choque da realidade, isto é, quando entra em conflito as suas idealizações com o real contexto de trabalho (HUBERMAN, 2007). Tais idealizações são criadas antes mesmo do início da formação inicial uma vez que, enquanto aluno na sua trajetória escolar, ele vai construindo uma imagem idealizada sobre ser professor. Porém, ao ingressar na escola como um profissional, o PI vivencia uma realidade diferente daquela que conhecia no passado: os alunos, contextos, políticas educacionais, propostas pedagógicas e escolas se transformaram. Essas mudanças nem sempre estão de acordo com as expectativas que ele criou. “Além disso, ele passa a compreender que na prática, a teoria de que dispõe para ensinar não se aplica diretamente. É preciso transformar a teoria em prática e a prática em teoria” (TANCREDI, 2009, p.16).

Ao ter que lidar com situações inéditas e que provocam diferentes dificuldades no desenvolvimento de suas práticas, os PIs se vêem nesse processo de “sobreviver” em um ambiente até então desconhecido. Por outro lado, a depender também da instituição em que se insere, o iniciante pode estabelecer sentimentos positivos e de entusiasmo com a carreira, demonstrando esse ser um momento de “descoberta” da profissão. Vale dizer que os dois sentimentos podem se fazer presentes concomitantemente (HUBERMAN, 2007).

De acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020) esse período de entrada na carreira é muito importante na docência, uma vez que os professores vivenciam o ápice da fase

de aprender a ensinar. Esse período de transição é marcado, portanto, por um processo gradual em se reconhecer como um profissional que possui responsabilidades e de corresponder àquilo que se é esperado pelo papel que ocupa. Durante os primeiros anos de atuação, o PI:

[...] tende a investir muito mais energia, tempo e concentração para resolver problemas peculiares ao seu trabalho, pois seu repertório de conhecimento experiencial ainda é limitado, o que o faz vivenciar uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisa aprender. E é nesse movimento de crescimento, de reelaboração de seu repertório de conhecimento profissional, que ele amplia e consolida sua compreensão e práticas sobre seu trabalho e suas especificidades (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p.5).

Depois desse período inicial, Huberman (2007) salienta que os professores passam a vivenciar a fase da “estabilização” em que pode-se perceber o crescimento e consolidação do sentimento de pertencimento ao grupo profissional. Ao se ver como de fato professor, passa a sentir maior liberdade, segurança, competência e, com isso, passa a se afirmar de forma mais sustentada diante de docentes mais experientes. Se antes a preocupação do professor era com questões relacionadas à socialização, agora ele se dedica mais com o aprimoramento de sua prática pedagógica. A próxima etapa se refere à “diversificação”, na qual os professores buscam por novos desafios como uma forma de saírem de suas “zonas de conforto” e da rotina do trabalho (HUBERMAN, 2007).

Referente a isso, tanto na fase da “estabilização” como a da “diversificação” os professores acumulam vivências diversificadas em sala de aula, caracterizando-se como docentes experientes. Compreende-se que o pensamento e atuação desses professores se transformaram ao longo de sua trajetória a partir de diversas experiências vividas, de suas interações sociais e culturais e de seus investimentos formativos. Professores experientes “carregam as marcas de sua história de vida e profissional, que acumularam ao longo do exercício da docência conhecimentos, saberes, superações, conquistas e também frustrações” (PEREIRA, 2021, p.63). Esses professores com vasto tempo em sala de aula podem frequentemente apresentar bastante conhecimento, traçar estratégias eficientes, ter uma maior precisão para resolver problemas, ter um olhar mais sensível para situações que envolvem o ensino, dentre outros aspectos que se diferenciam daqueles que estão iniciando a docência.

Ao observar o ciclo de vida profissional do professor, nota-se que ele “passa por uma evolução na carreira que, a cada estágio, apresenta uma qualificação superior à anterior, até alcançar uma performance pedagógica mais elevada” (PEREIRA, 2021, p.46). De acordo com Marcelo (2010), para que os professores cheguem até o status de “expertos adaptativos” é preciso que - além de acumularem mais de cinco anos de carreira - demonstrem um alto nível de destrezas, conhecimentos e competência profissional. Nesse caso, segundo Pereira (2021), o professor deve demonstrar o seu desempenho em atividades práticas de ensino de maneira autônoma, que tenham qualidade e indiquem eficiência durante um período longo de tempo.

Compreende-se que alcançar a expertise sobre o ensino – por não ser um processo natural - não acontece somente a partir do tempo de atuação e/ou acúmulo de experiência do docente, “mas também [envolve] empenho e do comprometimento ao trabalho e aos estudos, do ambiente a apoios favoráveis e outras condições” (PEREIRA, 2021, p.47). A expertise, portanto, é resultante de um longo processo que envolve tempo de estudo e reflexão sobre o que foi vivenciado, culminando na construção de habilidades e conhecimentos. Tal reflexão deve ter um caráter crítico, intencional, sistemático e que se articule a um embasamento teórico (PEREIRA, 2021), possibilitando a problematização, avaliação e aprendizagens de aspectos que envolvem a docência. Isso possibilita, por exemplo, que eles identifiquem com maior facilidade e destreza situações e problemas que podem passar despercebidos pelos PIs, além de saberem “quando, por que e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação particular” (MARCELO, 2010, p.27).

Professores podem alcançar a expertise sobre o ensino, mas não são todos os profissionais experientes que demonstram ser expert (PEREIRA, 2021). Isso reflete o fato de que:

Adquirir conhecimento profissional, “os saberes da profissão”, é uma tarefa complexa, porque se trata principalmente de integrar os conhecimentos teóricos à prática e responder à demanda de soluções rápidas, tendo presente o conhecimento sobre os contextos da comunidade escolar (incluindo pares, famílias e alunos); organizar o tempo da aula; conduzir os estudantes e seus conflitos; manejar as bases curriculares e vários outros elementos mais (BECA; BOERR, 2020, p.5).

Por isso, observa-se que professores que vivenciam essa fase da carreira demonstram características importantes para que possam auxiliar PIs no enfrentamento de dificuldades. Isso porque o acompanhamento dos iniciantes necessita de profissionais que apresentem experiência e competências profissionais de maneira que saibam lidar com as demandas advindas do contexto profissional. Tais profissionais, diferentemente dos PIs, recorrem a “estrutura abstrata do problema e utilizam uma grande variedade de tipos de problemas guardados na memória. Pelo contrário, os principiantes deixam-se influenciar pelo conteúdo concreto do problema, pelo que têm dificuldades em representá-lo de forma abstrata” (MARCELO, 2009, p.10). Mas é claro que mesmo sendo professores com experiência profissional, mostra-se importante que eles estejam dispostos a encarar novos desafios em sua carreira, os quais podem propiciar a construção de aprendizagens e conhecimentos profissionais.

O final do ciclo de vida profissional do professor, denominado de “desinvestimento”, é marcado pelo distanciamento afetivo, questionamentos sobre sua atuação e serenidade. Nesse momento, os professores se mostram menos vulneráveis ao julgamento e/ou avaliação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar (famílias, professores, gestores, alunos etc). Por estarem mais seguros em relação ao seu trabalho, geralmente, não buscam novos investimentos em sua carreira (HUBERMAN, 2007).

Essas fases demonstram que o desenvolvimento envolve mudanças, transformações, que implica em ganhos e retrocessos, que é um processo contínuo e não linear, que envolve a interação do professor com diversos contextos (não somente a escola) e com diversos atores. Ademais, também fica explícito que por possuir características específicas a depender dos anos de experiência na docência, há também demandas peculiares a cada fase vivenciada pelo professor. Neste sentido, professores em fases diferentes da vida profissional apresentam competências distintas assim como necessidades específicas. Isto é, não se pode esperar que um PI apresente a mesma desenvoltura ou domínio de um conteúdo do que um professor experiente, por exemplo. Assim, a competência é decorrente do processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, não ficando restrito ao curso de formação inicial (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento se relaciona à uma mudança de duração longa sobre como o sujeito percebe e se relaciona com o seu ambiente, tornando-se mais motivado e capacitado para realizar atividades cada vez mais complexas vinculadas àquele contexto. Para o autor, essa mudança estaria

relacionada a dois domínios: da percepção e da ação. Em relação a percepção, o autor salienta que o sujeito em desenvolvimento deve apresentar uma visão de mundo além daquela situação imediata, tendo uma percepção sobre outros ambientes e contextos em que ela participa ativamente, a relação entre eles e o impacto de contextos mais externos sobre o seu fazer. Referente à ação, compreende-se que o sujeito deve demonstrar capacidade em elaborar estratégias que se mostram efetivas.

Neste sentido, entende-se que o desenvolvimento profissional docente se dá por meio de experiências propulsoras de aprendizagens, assim como também de atividades conscientes e planejadas que tem como foco trazer benefícios ao professor ou à escola, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. É um processo que pode acontecer de maneira individual e/ou coletiva, (DAY, 1999) e envolve atitudes atreladas a indagações, (re)formulação de situações vivenciadas e busca por soluções diante de problemas enfrentados. Esse processo se dá à medida que os professores vão adquirindo experiências, consciência e sabedoria profissional (MARCELO, 2009). Desta forma, os docentes adquirem conhecimentos e habilidades, possibilitando mudanças de suas práticas pedagógicas.

Sob tal perspectiva, de acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento se caracteriza pelos seguintes aspectos: i) o professor aprende ao assumir um papel ativo em relação às atividades concretas do ensino; observação; reflexão sobre, na e da prática; avaliação de suas ações; ii) por ser algo que acontece ao longo da vida, é importante que o professor relacione as novas experiências da sala de aula com conhecimentos prévios e vivências anteriores; iii) é um processo que também é impulsionado a partir de contextos concretos, por isso enfatiza-se a necessidade da articulação entre teoria e prática; iv) o professor deve ser compreendido como um prático reflexivo, isto é, um profissional que possui conhecimento prévio ao entrar na carreira e que - ao longo de sua atuação - vai construindo novos conhecimentos a partir da reflexão sobre sua experiência. Tal fato favorece para que se construa novas teorias e práticas pedagógicas; v) o desenvolvimento também se caracteriza por ser um processo colaborativo; vi) o desenvolvimento se adapta à diferentes realidades e, por isso, não há um único modelo compreendido como eficaz e aplicável. Neste sentido, “as escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico” (MARCELO, 2009, p.10-11).

De acordo com Tancredi (2009), elementos como crenças, valores, culturas, experiências influenciarão tanto a construção dos conhecimentos profissionais como também eles são mobilizados nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Por isso, compreende-se que a pesquisa e a reflexão são importantes para que os professores - a partir de um olhar mais atento àqueles elementos - tenham uma percepção mais crítica sobre a sua própria prática. Parte-se do pressuposto de que a reflexão “envolve sequências de ideias inter-relacionadas que levam em consideração experiências, crenças e conhecimentos tácitos e teóricos” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p.81). Por isso, um processo reflexivo sistemático, crítico e fundamentado em concepções teóricas sobre as situações vivenciadas no cotidiano da escola poderá favorecer para que o professor desconstrua e reconstrua concepções e conhecimentos, possibilitando que ocorram mudanças profundas e significativas em suas práticas (TANCREDI, 2009). Neste sentido,

O professor reflexivo pensa sobre o que faz; está comprometido com a aprendizagem de seus alunos; é capaz de tomar decisões e arcar com as consequências imprevistas, mesmo tendo pensado bem antes de colocá-las em prática; está atento ao que acontece na escola como um todo e não apenas em sua(s) classe(s); procura conhecer e analisar as políticas educacionais e implementar (ou não) as mudanças por elas propostas; busca novos conhecimentos e meios de desenvolver sua tarefa educativa; procura entender as necessidades dos seus alunos, entre inúmeras outras coisas. (TANCREDI, 2009, p.18).

Assim, pode-se perceber que o processo reflexivo se apresenta como um elemento central que favorece a construção de saberes próprios e específicos da docência. Tal fato se opõe à ideia de que o saber do professor se restringe a dominar técnicas e conteúdos do ensino. Essa abordagem pressupõe ainda uma interação frequente entre ação e pensamento, o qual se faz presente na fundamentação do conhecimento profissional sistematizado e situado (ROLDÃO; LEITE, 2012). “O conhecimento profissional não se reduz, portanto, ao saber fazer, mas implica o saber fazer, saber como fazer, e saber o porquê se faz, isto é, a um conhecimento produzido ou mobilizado pelos atores na prática de ensinar” (ROLDÃO; LEITE, 2012, p.483). Assim, os professores serão mais eficazes ao passo que demonstrarem ter mais consciência sobre suas práticas e refletirem sobre suas ações (ZABALZA, 2011).

De acordo com Tancredi (2009), é importante que o professor tenha um momento sozinho para refletir sobre si mesmo como docente e sobre o seu trabalho, isso possibilita que ele estabeleça relações entre seus conhecimentos prévios e novos,

práticas passadas e atuais etc. Porém, a autora também enfatiza que, além desse processo individual, é necessário que o professor tenha momentos reflexivos coletivos com os seus pares. Isso porque a troca com outros professores - como o compartilhamento de experiências e conhecimentos sistematizados - favorece ter uma percepção sobre outros aspectos que envolvem situações-problemas, contribui com o processo formativo docente, colabora para a efetivação de propostas construídas na comunidade escolar, possibilita mudanças no contexto de trabalho. Isto é, a reflexão promovida em uma comunidade profissional favorece a busca de solução de problemas práticos e envolve a experiência, descrição, análise e ação inteligente (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). Desta forma, compreende-se que o apoio dos pares e de teorias são fatores que podem ajudar o professor a entender situações e tomadas de decisões com maior clareza, “o que por sua vez ajuda a refazer o processo, investir em outros caminhos e a aprender com a própria experiência” (TANCREDI, 2009, p.19).

É possível, assim, que os professores melhorem o seu próprio desempenho profissional a partir da construção de aprendizagens em contextos colaborativos com outros professores (OCDE, 2021). Isso porque o desenvolvimento profissional pode ser favorecido quando o professor se envolve em “padrões mais complexos de atividades recíprocas com outra pessoa a quem estabeleceu um vínculo emocional duradouro e sólido, bem como quando acontece um equilíbrio de poder a favor da pessoa em desenvolvimento” (MASSETTO, 2018, p.66).

Partindo dessas compreensões sobre aprendizagem e desenvolvimento docente e de fatores que podem favorecer a construção de competências profissionais, prossegue-se abaixo uma discussão mais aprofundada sobre a fase de iniciação à docência daqueles que se inserem na etapa da EI.

1.2. O início da docência na EI: especificidades do fazer pedagógico com bebês e crianças pequenas

Dadas essas especificidades relativas à EI, é fundamental discutir sobre ser professora nesta etapa, seu fazer pedagógico, suas aprendizagens e formação profissional. Tais aspectos se vinculam à constituição da identidade e do estatuto da docência. Em se tratando daquelas que atuam com bebês e crianças pequenas, essa discussão ganha maior ênfase devido ao fato de este campo ainda se encontrar em

construção (PEROZA; MARTINS, 2016). A configuração da EI e a compreensão que se tem atualmente do trabalho pedagógico nesta etapa mudou ao longo do tempo em decorrência de debates de ordem social, acadêmica e política (BARBOSA; CAMPOS, 2015).

Relativo ao processo formativo das professoras que atuam na EI em instituições brasileiras, observa-se que movimentos de lutas em busca do seu reconhecimento profissional “provocou a necessidade de se instituir uma legislação que respondesse a problemas históricos” (PEROZA; MARTINS, 2016, p.812). Isso porque, até o início da década de 90, não era exigido nenhuma formação específica e, por isso, era comum observar: a presença de pessoas não qualificadas para a função educativa; associação da EI com a maternidade; práticas relacionadas ao cuidado da criança (sono, higiene, alimentação, etc) sendo desvalorizadas e sob incumbência de auxiliares; valorização de ações consideradas “atividades pedagógicas”, como treino motor, “trabalhinhos no papel” etc (CERISARA, 1999; FARIA, 2005).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (LDBEN - BRASIL, 1996), a EI é estabelecida como uma educação complementar à ação da família e como primeira etapa da Educação Básica. Essa conquista evidenciou que a finalidade da EI se diferencia de outras instâncias e, por isso, era necessário romper de vez com o caráter assistencial das instituições e promover uma educação que considerasse a complexidade das crianças e da própria infância (BARBOSA; CAMPOS, 2015). A LDBEN (BRASIL, 1996) também foi um grande marco ao salientar a importância da formação da professora que atua nesta etapa. Assim, no art. 62, é estabelecido o nível médio - modalidade normal - como formação mínima do profissional. Tal fato “provocou uma necessária reorganização na realidade das instituições e dos municípios, uma vez que grande parte dos profissionais não tinha essa formação” (SOARES-SILVA, 2009, p.191).

Apesar da indicação da modalidade normal, a LDBEN previa ainda que a formação em nível superior em cursos de licenciatura para a atuação era necessária e, por isso, estabeleceu o prazo de uma década para a adequação da formação dos profissionais em serviço (SOARES-SILVA, 2009). A partir desse marco, as profissionais de creches e pré-escolas passaram a ser reconhecidas como professoras com formação específica, possibilitando a elas a construção de competências necessárias para atuarem na área (NAKATA; OLIVEIRA; PASCHOAL, 2021).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) promoveram a linha de conduta obrigatória para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico específico voltado a bebês e crianças pequenas. As DCNEI impactaram de forma positiva a Educação Infantil ao reafirmarem a identidade peculiar que essa etapa educacional possui (MORUZZI; SILVA; BARROS, 2018). Tais aspectos demonstram a preocupação “com as especificidades da ação pedagógica com bebês, a antecipação de conteúdos do ensino fundamental, a diversidade, a garantia do direito a brincadeiras, a organização de tempos, espaços e materiais” (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p.269). Para tal, o documento legal apresenta princípios estéticos, éticos e políticos que fundamentam o planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019). Por assim dizer, evidencia-se que a profissional que atua e atuará na EI deve construir conhecimentos específicos coerentes a esses eixos que norteiam essa etapa.

Mais recentemente, outro marco impactou a EI e, conseqüentemente, o papel das professoras: a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - aprovada em 2017 depois de debates realizados desde 2015. A presença da EI na BNCC reafirma a importância desta etapa para a formação integral dos sujeitos e, também, a necessidade de se ter critérios mínimos que sejam contemplados para uma educação de qualidade voltada para bebês e crianças pequenas. Isso deve ser ressaltado como algo valorativo, já que durante muito tempo ela ficou associada a um caráter assistencialista. De acordo com Campos e Barbosa (2015), a BNCC se apresenta como um documento em defesa de uma sociedade mais justa.

Por meio de princípios éticos, estéticos e políticos, a base norteia os currículos e as propostas pedagógicas das instituições, estabelecendo competências e habilidades que as crianças devem desenvolver, além de assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017). No caso da EI, a BNCC sustenta o fato de que o bebê e a criança pequena devem conviver, brincar, participar, explorar, se expressar e se conhecer. Essas seriam, assim, condições para que elas “aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017). Desta forma, a BNCC reafirma a necessidade de que - ao se reconhecer a criança como sujeito ativo que experimenta, questiona, descobre, levanta hipóteses etc - as práticas nessa etapa devem ter uma intencionalidade pedagógica. Assim, a organização do trabalho

educativo bem como a proposição de vivências significativas demanda das professoras reflexão, planejamento, seleção, mediação (BRASIL, 2017).

De acordo com Vitta, Cruz e Scarlassara (2018), alguns aspectos presentes na BNCC se aproximam do que já havia sido proposto nas DCNEI. Em termos específicos relacionados à organização do trabalho pedagógico voltado para bebês e crianças pequenas, a BNCC reafirma a necessidade de práticas com intencionalidade educativa que façam uso das brincadeiras e interações como eixos norteadores. Tal concepção é claramente defendida na DCNEI, uma vez que “esses eixos aparecem para garantir experiências relacionadas às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil” (VITTA; CRUZ; SCARLASSARA, 2018, p.67). Partindo de tal princípio, a organização do trabalho pedagógico em campos de experiência apresentado na BNCC - os quais se associam a diferentes linguagens e conhecimentos - visa favorecer e valorizar práticas que envolvam interações e brincadeiras respeitando os direitos das crianças e as dimensões das infâncias (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Mudanças propostas pela BNCC são complexas e impactam a docência na EI. Se antes ainda havia presente nas instituições a concepção da organização do trabalho pedagógico por áreas de conhecimento, tal perspectiva passa a ser dissociada desta etapa neste documento atual. Essa nova perspectiva poderá demandar das professoras - experientes e/ou iniciantes - a busca de novos conhecimentos de forma a sustentar uma prática adequada às novas proposições pedagógicas.

As conquistas garantidas nesses documentos legais representam a defesa de um olhar cauteloso para com crianças menores de seis anos e as suas necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, atualmente, as práticas na EI devem promover o desenvolvimento infantil por meio de vivências que possibilitam liberdade de expressão; integrar diferentes linguagens; ludicidade com materiais diversos; explorar diferentes espaços; promover interações com parceiros mais velhos e mais novos; reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos que possui singularidades, saberes e necessidades próprias (BRASIL, 2009).

As práticas pedagógicas devem possibilitar que o bebê e a criança pequena aprenda, sinta, crie, imagine, conheça-se, questione e desenvolva-se durante seu processo de descoberta de si, do outro e do mundo. Para tal, as professoras desempenham um papel essencial de mediação entre a criança e o objeto do conhecimento, promovendo - para isso - ações planejadas que articulam educação, brincadeira, interação e cuidado. De acordo com Nakata, Oliveira e Paschoal (2021),

deve-se reconhecer a grande responsabilidade que essas professoras possuem no seu campo de atuação. Isso porque promovem uma educação intencional composta por ações com foco no desenvolvimento integral infantil, buscando ampliar o universo de conhecimentos de ordem cognitiva, psíquica, afetiva, social, motora etc. Neste sentido, as professoras da EI:

[...] devem ser indivíduos conscientes, que incentivam o pensamento crítico desde a infância, promovendo atividades educativas que habituem as crianças a expressarem suas opiniões criticamente. Assim, a profissão do educador deve estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova a educação e de uma educação que não deixe de cuidar, ou seja, que atenda à criança em suas necessidades e exigências essenciais desde a mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade (NAKATA; OLIVEIRA; PASCHOAL, 2021, p. 333).

A relevância e responsabilidade do papel desempenhado pelas professoras que trabalham na EI contradiz a crença de que para atuar nessa etapa basta ter vocação, “gostar de crianças” e ser mulher (OLIVEIRA, 2017). Essa classe profissional possui demandas formativas peculiares dada à natureza do seu fazer, isto é, faz-se necessário ter tanto habilidades gerais relacionadas ao ensino como conhecimentos profissionais mais específicos (CARDOSO; REALI, 2016).

Em relação às habilidades gerais, as professoras de EI devem desenvolver saberes que envolvem a docência, como: o manejo da turma, relação entre pares, conhecimento pedagógico, registros etc. Já os conhecimentos mais específicos envolvem questões relacionadas ao cuidar e educar; brincadeira; organização do ambiente; seleção de materiais pedagógicos; rotina; interação entre adulto-criança; desenvolvimento infantil, dentre outros (ALEXANDRE, 2017). Tais conhecimentos fundamentam um trabalho pedagógico coerente à primeira infância, reconhecendo as “necessidades das crianças e correspondentes tarefas desenvolvimentais, a diversidade de missões e ideologias; a vulnerabilidade da criança; o foco na socialização; [...] o currículo integrado” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p.137).

Isso demonstra que, apesar dessas professoras desempenharem um papel semelhante se comparado aos docentes de outras etapas, há uma profissionalidade peculiar das que atuam com crianças pequenas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011). Isso porque:

O envolvimento pessoal dos professores (a forma como eles mesmos, como pessoas, vão se ver envolvidos no trabalho, assim como o quanto esse trabalho vai se ver condicionado pelas características e qualidades pessoais dos professores) está diretamente relacionado com o grau de vulnerabilidade e dependência das pessoas com quem eles trabalham. Daí que os professores de crianças pequenas [...] desenvolvem, em geral, um nível de envolvimento pessoal muito mais forte (ZABALZA, 2007, p.18).

As especificidades que envolvem o fazer pedagógico na EI reflete sobre a identidade docente daquelas que atuam nessa etapa e seu status profissional. Infelizmente, no Brasil, ainda pode ser observado desvalorização dessa classe profissional, a qual é marcada pelos baixos salários, número elevado de crianças por turma, pouco reconhecimento da importância de seu papel profissional e autoridade, dentre outros aspectos observados nos cotidianos das instituições (NAKATA; OLIVEIRA; PASCHOAL, 2021). Os dados revelados pela OCDE (2021) vêm a confirmar esse cenário: professoras que atuam na EI no Brasil recebem salário cerca de 20% abaixo da média dos profissionais que possuem Ensino Superior. Essa situação é muito diferente de outros países da América Latina em que os salários dos professores são até superiores se comparados a outros trabalhadores com o mesmo nível de escolaridade. Ademais, devido às baixas condições de trabalho, a docência no Brasil está se tornando cada vez menos atraente aos jovens recém-formados e com boa qualificação, fatores que podem apresentar riscos sérios ao ensino nos próximos anos (OCDE, 2021).

Essas condições precárias podem interferir tanto na relação que a professora estabelece com a profissão quanto no desenvolvimento de sua prática pedagógica. No caso daquelas que estão iniciando a carreira, esse cenário pode ser sentido de maneira ainda mais impactante. Isso porque elas se apresentam “mais vulneráveis ao peso da complexidade e das exigências da vida escolar comparativamente àqueles mais experientes” (ALMEIDA et al., 2020, p.5) e, por isso, vivenciam de maneira mais intensa as tensões, desafios e aprendizagens em contextos escolares desconhecidos e precários (VAILLANT; MARCELO, 2015). Assim, ser PI na EI é, além de aprender a lidar com todas as especificidades dessa etapa de ensino que ainda está em construção no Brasil (NONO, 2022), também ter que lidar com as dificuldades da docência, cumprir com as novas tarefas, enfrentar as expectativas relacionadas a esse início de crescimento profissional (MADALINSKA-MICHALAK, 2019).

Nos últimos anos, pode-se notar um aumento das produções científicas relacionadas aos professores que iniciam a carreira (ALMEIDA et al., 2020), porém ainda é restrito o número de estudos que tratam sobre a inserção profissional na etapa da EI. O estudo de Almeida et al. (2020) fez um levantamento de pesquisas sobre PIs (no período de 2000 a 2019) publicados em: reuniões da Anped; teses e dissertações no catálogo da Capes; artigos do SciELO e do Educ@. De todos os trabalhos selecionados, apenas 6,4% se referiam exclusivamente à iniciantes da EI. Referente ao mapeamento realizado por Ciríaco, Barros e Marini (2020), identificou-se apenas quatro teses e dissertações sobre o tema e que foram defendidas em universidades do estado de São Paulo entre os anos de 2009 a 2019. Já na pesquisa de Nono (2022), a partir do levantamento realizado no Catálogo da CAPES e na BDTD, foram identificadas apenas 10 teses e dissertações que abordaram o tema no período 1996-2018.

Segundo Nono (2022), dada a importância que as pesquisas têm para embasar a elaboração de políticas brasileiras pensadas no início na docência na EI, esse cenário é preocupante. Tal fato sugere, assim, a necessidade na produção de novos estudos sobre PIs que atuam em creches e pré-escolas a fim de identificar as suas demandas, dificuldades, necessidades, concepções, crenças, expectativas como um caminho viável a se propor iniciativas pensadas para esse grupo profissional. O investimento do amparo àqueles que se inserem na docência pode, por consequência, melhorar a qualidade da educação nesta etapa.

A partir dos estudos brasileiros que tratam sobre o início da docência, é possível identificar que há determinadas necessidades, sentimentos e dificuldades que são frequentemente relatadas nessa fase do ciclo de vida profissional dos professores. De acordo com Almeida et al. (2020), a literatura indica que de maneira geral os docentes iniciantes costumam apresentar: pouco domínio de conhecimentos relacionados ao ensino; dificuldade na gestão da sala de aula; falta de desenvolvimento de práticas que atendam às necessidades e etapa de desenvolvimento dos alunos; dificuldade no estabelecimento de relações com as famílias; dentre outros. Mesmo que esses problemas sejam semelhantes aos vivenciados pelos professores experientes, os PIs estão em desvantagem tanto no âmbito emocional como no profissional (ALMEIDA et al., 2020).

Primeiramente ressalta-se que, geralmente, PIs criam uma visão “romantizada” da profissão durante a formação inicial e, apesar do grande entusiasmo e otimismo, ao iniciarem a carreira percebem que a realidade da sala de aula é diferente daquela idealizada e vivenciada no estágio (LIMA, 2004). Essa situação de embate entre o real e

o idealizado denomina-se como “choque de realidade” (HUBERMAN, 2007). No contexto brasileiro - somada às condições precárias já citadas anteriormente - muitos PIs também não contam com apoio institucional da escola e rede que atuam ou de seus pares, além de serem poucos aqueles que se beneficiam com a participação em algum programa de indução. Essa situação pode ser agravada pelo fato de que PIs no Brasil ainda continuam sendo recrutados para classes mais difíceis de escolas periféricas (OCDE, 2021), sendo a porta de entrada na profissão docente. Mesmo enfrentando dificuldades, os iniciantes costumam apresentar resistência em compartilhar suas necessidades e conhecimentos que ainda não dominam, fato que pode levá-lo a se enclausurar ainda mais em seus problemas (SOUSA et al., 2020). A falta de suporte nessa situação pode favorecer para que ele vivencie sentimentos de abandono, isolamento, desamparo, solidão e afaste-se da profissão (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014; LIMA, 2004).

Outro aspecto que provoca inseguranças se relaciona com as práticas pedagógicas. No período de inserção, os professores ainda não estão completamente capacitados – tanto em relação ao exercício da docência como ao domínio do conteúdo – o que faz muitos se envolverem em um processo de “tentativa e erro” ao imitar, de forma acrítica, outros professores com mais experiência (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014; LIMA, 2004). Tal fato demonstra que os conhecimentos relacionados ao ato de ensinar “não são apreendidos espontaneamente” (GATTI et al 2019, p.191). Um fator que pode interferir nesse processo é a própria formação inicial que, muitas vezes, é insatisfatória no quesito de preparar o professor para atuar na sala de aula, uma vez que faz pouca articulação entre teoria e prática. É, assim, possível perceber que os cursos de licenciatura ainda são bastante teóricos, limitando a construção de conhecimentos e habilidades pedagógicas relacionadas à gestão de classe (OCDE, 2021).

Em relação às professoras que atuam na EI:

Com uma formação inicial, por vezes, ainda insuficiente diante da complexidade da docência com bebês e crianças pequenas, as professoras iniciantes vivenciam esse período de sobrevivência e descoberta na carreira – em que, muitas vezes, precisam voltar seus olhares para si mesmas – ao mesmo tempo em que se deparam com a necessidade de se debruçarem no trabalho de pensar e concretizar um currículo para a infância em condições nem sempre oferecidas de forma adequada (NONO, 2022, p.27).

Segundo Ciríaco, Barros e Marini (2020), as pesquisas referentes às PIs da EI indicam que, de modo geral, elas costumam apresentar necessidades relativas às concepções pedagógicas; aos conhecimentos e habilidades para planejarem uma prática coerente às especificidades da EI; à articulação teoria e prática, adequando-se a diferentes contextos de trabalho. Desta forma, entende-se a necessidade de a formação inicial ser um momento relevante para a construção da identidade profissional das professoras de EI, possibilitando que elas se aproximem da realidade da docência e experienciem a cultura institucional. Tais aspectos podem vir a contribuir para a consolidação do processo de profissionalização docente e desconstruir visões relacionadas ao caráter assistencialista da EI, o qual ainda demonstra ser um aspecto que dificulta o planejamento e desenvolvimento de vivências adequadas à finalidade desta etapa educacional (CIRÍACO; BARROS; MARINI, 2020).

Entretanto, também deve ser ressaltado que as dificuldades provenientes da prática não se relacionam somente à qualidade da formação inicial recebida pelo professor. Pesquisas demonstram que as necessidades dos PIs não são exclusivas de uma defasagem na formação inicial, mas que também estão ligadas aos afazeres, desafios e tensões inerentes do cotidiano de trabalho do professor (SOUSA et al., 2020). Isso pode ser explicado pelo fato de que a docência é uma atividade complexa, interativa e imprevisível; ademais, professores – iniciantes ou experientes – estão em um processo constante de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, há aspectos que só se aprende na prática do ofício – professores aprendem ensinando – e na troca com os pares (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). Assim, enquanto tentam manter o seu equilíbrio emocional, PIs estão: aprendendo a ensinar, construindo a sua identidade docente, assumindo responsabilidades do seu papel profissional, conhecendo os estudantes e o currículo, adquirindo conhecimento sobre planejamento do ensino, descobrindo o contexto de trabalho (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Trata-se, portanto, de um período em que os professores irão vivenciar situações cotidianas na sala de aula de maneira mais ou menos tranquila, enfrentarão sentimentos de incertezas e dificuldades na sistematização de suas práticas e inserção no corpo profissional, se envolverão em processos intensos de aprendizado, se familiarizarão com as normas da profissão (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; LIMA, 2004). É nessa fase em que o PI passa a viver a docência sob outra perspectiva, sendo “um tempo decisivo na história profissional do professor e com repercussões determinantes no seu futuro e na sua relação com o trabalho” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p.3). Por tais

motivos é necessário pensar sobre o processo de indução profissional como uma alternativa viável para promover aprendizagens a partir do próprio trabalho, minimizar as dificuldades vivenciadas na docência, possibilitar ao iniciante saber lidar com questões cognitivas e emocionais diante dos desafios enfrentados, aprimorar o ensino, favorecer a sua permanência na profissão. Nesse processo, o apoio institucional e dos pares é fundamental para a promoção do desenvolvimento profissional e socialização, tendo como foco a escola e o ensino (MADALINSKA-MICHALAK, 2019).

A complexidade relativa a este período inicial na carreira sugere, desta forma, a urgência na formulação de políticas que levem em consideração as especificidades de cada etapa do ciclo de vida profissional do professor, busquem articular formação inicial-inserção-formação continuada (GATTI et al, 2019) e que partam das necessidades apresentadas pelos próprios PIs (SOUSA et al., 2020). Neste sentido, enfatiza-se a importância do oferecimento de programas e/ou políticas de indução e de mentoria como mecanismos que não apenas proporcionam bem-estar aos iniciantes, mas que também atuem como medidas integrantes do seu desenvolvimento profissional contínuo. Tais programas e/ou políticas, se bem elaboradas, podem possibilitar que os PIs desenvolvam conhecimentos relacionados ao ensino. Porém, além dessas aprendizagens, também podem se tornar um caminho para refletir sobre propósitos educacionais e sobre a organização e estrutura dos contextos de trabalho (MADALINSKA-MICHALAK, 2019). Entende-se, assim, que essas são medidas importantes para atrair, inserir e manter professores bem qualificados na escola, contribuindo para a melhoria do ensino (OCDE, 2021) e, mais especificamente, para a qualidade da educação promovida nas instituições de EI.

1.3. Acompanhamento de iniciantes: programas e políticas de indução à docência

A maioria das pesquisas que abordam o início da docência discutem sobre as aprendizagens, desafios e necessidades de professores que estão se inserindo na carreira. Muitos fatores influenciam nesse processo, os quais podem tanto facilitar como dificultar esse período vivenciado pelo PI. A começar, salienta-se o fato de que não existem escolas iguais e, neste sentido, o iniciante deverá se adaptar a cada contexto que atuará considerando as suas peculiaridades, cultura, condições estruturais e organização

(MARCELO; VAILLANT, 2017). Além disso, aspectos relacionados ao próprio PI - história de vida pessoal, crenças, concepções, formação etc - também irão interferir nas suas tomadas de decisões e maneira de lidar com as situações advindas do contexto de trabalho. De acordo com Beca e Boerr (2020), ainda é recente a consciência de que esse processo de inserção é complexo e envolve problemas que, ao não ser devidamente encarados, podem afetar a qualidade da docência e gerar frustrações aos PIs, incidindo no abandono da profissão.

Esse cenário também pode ser observado no fato de que essa etapa de início na carreira continua sendo muito desassistida pelas políticas públicas brasileiras relacionadas à formação docente (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). De acordo com Mello e Arrais (2021, p.508), compreende-se que “a formação é um processo coletivo, que deve ser garantido pelas escolas, universidades, equipes pedagógicas, secretarias de educação e governo federal, tendo como parâmetro o contexto social, político, econômico e educacional”. Porém, ainda de acordo com as autoras, percebe-se que as iniciativas governamentais no Brasil referente à formação de professores são desarticuladas, carecem de melhor desenvolvimento e, por vezes, não atendem às necessidades e demandas dos envolvidos. Por isso, destaca-se a urgência em propor programas de formação com qualidade a fim de atender aos professores em suas diferentes fases profissionais, isto é, desde aqueles que ainda irão se inserir na docência como aos que já iniciaram a sua atuação nas escolas.

Defende-se que não basta apenas a implementação dessas políticas e programas para a solução dos problemas enfrentados no contexto educacional, uma vez que faz-se necessário compreender o porquê de sua existência bem como avaliar impactos, contribuições, pertinência referente ao processo formativo dos professores (MELLO; ARRAIS, 2021). Para tal, se reconhece aqui que o incentivo para o desenvolvimento de pesquisas científicas referente à área se mostra fundamental. Entretanto, percebe-se que são escassos os estudos que problematizam as potencialidades das práticas de apoio ao PI, do trabalho colaborativo na inserção profissional e dos programas de indução à docência (CIRÍACO; BARROS; MARINI, 2020; ALMEIDA et al., 2020). Discutir sobre esse assunto “é um exercício significativo e ainda necessário para constituir um arcabouço teórico que fundamente o início do exercício da docência como uma etapa de formação essencial para o desenvolvimento profissional de professores” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p.2). Tal situação demonstra a necessidade de aumentar a produção de pesquisas que abordam esse tema.

Mas, afinal, a que se refere à indução profissional?

Apesar de ser um conceito polissêmico na comunidade educacional, parte-se do pressuposto de que a indução se relaciona a um processo de acompanhamento do professor na sua inserção na carreira docente, no qual o iniciante irá adquirir conhecimentos, competências e habilidades profissionais, em um breve período de tempo. Esse acompanhamento pode ser realizado por meio de ações sistematizadas promovidas em programas e/ou políticas que têm como finalidade principal minimizar o “choque de realidade” sentido por muitos PIs (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; MARCELO, 2006). A indução se relaciona, assim, a uma formação sistemática, intencional e específica que se difere tanto da formação inicial como da continuada (MARCELO, 2006). Visto dessa forma, a “consideração do pensamento, cultura e perspectivas dos docentes na proposição de programas de indução está diretamente relacionada a uma concepção de formação como processo contínuo, na perspectiva do desenvolvimento profissional” (SOUSA et al., 2020, p. 7).

O relatório “Professores são importantes: atraindo, retendo e desenvolvendo professores eficazes” elaborado pela OCDE (2005) afirma - diante do número elevado de evasão de professores iniciantes e eficazes - a necessidade na criação de políticas públicas com a finalidade de diminuir ou solucionar as dificuldades sentidas por esses profissionais no exercício da docência. Desta forma, seria possível melhorar a qualidade, eficácia e igualdade na escolarização. O relatório apresenta ainda que os países que investiram em políticas públicas e programas relacionados à docência obtiveram resultados bastante positivos tanto na melhoria do status da carreira docente, como na qualidade educacional. Considerando que a qualidade na docência depende tanto da formação qualificada dos professores quanto do ambiente escolar, pressupõe-se ser “possível que professores competentes não atinjam seu potencial se atuarem em ambientes que não lhes ofereçam apoio adequado ou desafios e remunerações suficientes” (OCDE, 2005, p.19).

As políticas que visam recrutar e reter professores capacitados devem “prover apoio e incentivos para o seu desenvolvimento profissional e para permitir seu desempenho contínuo em altos níveis” (OCDE, 2005, p.19). Esse tipo de iniciativa auxilia os PIs a se inserirem na docência de forma mais adequada e controlada, o que demonstra que esse é um processo fundamental para os primeiros anos na carreira (MARCELO; VAILLANT, 2017). Sob tal perspectiva e levando em consideração as características peculiares dessa fase, evidencia-se a importância dessas iniciativas no

que diz respeito ao: professor desenvolver conhecimento sobre o sistema educativo e sobre a própria escola; conscientizar o PI em relação às situações envolvidas no ensino bem como auxiliá-los para lidarem com as complexidades do ofício; oferecer apoio e demais recursos necessários aos iniciantes no interior das escolas; ajudar os PIs a aplicar seu próprio conhecimento e a construir novos (SOUSA et al., 2020, p.5 apud MARCELO, 1988).

A literatura demonstra que os programas de indução à docência podem se configurar de diversas formas, variando em relação às suas características, duração, modalidades e conteúdos abordados. Há iniciativas que envolvem apenas simples reuniões e outras que possuem diversas atividades; há programas que tem por finalidade auxiliar o crescimento profissional do iniciante e outras focam na remediação de falhas (MARCELO, 2006); alguns possuem caráter obrigatório enquanto outros são opcionais; há programas que privilegiam a formação e outros dão ênfase na avaliação das práticas dos docentes; existem ainda iniciativas informais comparadas a outras de caráter mais formal; ainda há políticas que reduzem a carga horária de trabalho em sala de aula dos professores participantes na indução. Ademais, o tempo também pode variar em cada uma dessas iniciativas oferecendo, geralmente, acompanhamento ao PI durante um período de até cinco anos (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

Prioritariamente é importante que esses programas utilizem metodologias que possibilitem o levantamento e análise das demandas dos PIs, favorecendo que eles reflitam sobre as suas práticas, se conscientizem e priorizem suas necessidades (SOUSA et al, 2020). Esse processo de reconhecimento das demandas, reflexão e análise das práticas pode acontecer por meio de atividades variadas. A exemplo, destacam-se: observação de aulas, análise de casos de ensino, oferecimento de feedbacks, reuniões etc (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). A produção de narrativas orais e escritas dos PIs nessas atividades possibilita conhecer o pensamento, cultura e concepções dos docentes (SOUSA et al., 2020), aspectos que são importantes para o oferecimento de apoio e acompanhamento aos iniciantes de maneira a atender suas necessidades específicas.

Muitos aspectos influenciam no sucesso do programa de indução, como: o apoio oferecido, o trabalho colaborativo na escola, a organização, o atendimento às demandas dos iniciantes, a formação com foco no ensino etc (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). Referente a isso, também deve-se destacar que:

[...] o centro de qualquer processo de desenvolvimento profissional bem-sucedido, muito particularmente na fase de indução, não podem estar apenas relacionados a aspectos de socialização profissional, ainda que se considerem e sejam talvez os que prevalecem no sentimento do professor principiante. Tem de ser colocado no centro aquilo que constitui a marca da distinção profissional: a construção de conhecimento profissional, capaz de dinamizar a práxis do professor, num percurso contínuo de desenvolvimento profissional sustentado (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p.120).

Dentre os mais diversos tipos de organização desses programas que visam o desenvolvimento profissional do iniciante, está o que é chamado de mentoria: proposta que o ampara por meio da interação com professores experientes – os mentores. Por mentor entende-se aquele professor que possui bastante tempo de experiência profissional, em contextos diversificados, e que acompanhará o iniciante oferecendo apoio, orientações e suporte relacionados à cultura escolar, manejo de classe, práticas de ensino, currículo e outras demandas que, porventura, provoquem dificuldades no desenvolvimento do trabalho (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; VAILLANT; MARCELO, 2015). A literatura da área compreende que o mentor irá trabalhar com o PI questões de ordem social (troca, companheirismo, relações), emocional (oferecendo segurança, apoio, auto-estima) e intelectual (relacionadas aos conhecimentos sobre o ensino) (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). Há indícios de que esse processo de indução que coloca em colaboração e troca professores experientes e iniciantes, tendem a ter uma maior eficácia (OCDE, 2021). Apesar de desempenharem uma função específica que se assemelha a de formadores de professores, Beca e Boerr (2020) indicam que são poucos os programas em que os profissionais que atuam como mentores passam por uma formação específica para desempenharem esse papel.

De acordo com Hobson et al. (2009), no cenário internacional – a partir da década de 1980 – houve incentivo em políticas/programas de indução a fim de aumentar a oferta de professores na educação básica, manter profissionais qualificados nas escolas, minimizar o sentimento de “choque de realidade”, e desenvolver nos PIs competências e conhecimentos necessários para o ensino. Países como Inglaterra, Japão, Austrália, Suíça, Estados Unidos, dentre outros, destacam-se no que se refere à qualidade, organização e resultados de suas políticas de mentoria. Tais iniciativas têm surtido efeitos positivos e animadores referentes ao processo de inserção, aprimoramento do trabalho pedagógico e permanência do PI na carreira docente (VAILLANT; MARCELO, 2015). Estar imerso em um contexto que promove

experiências formativas pode favorecer para que os iniciantes construam uma maior compreensão sobre a docência. Além disso, ser acompanhado por um mentor que atue na mesma etapa de ensino e/ou especialidade também se mostra como um aspecto favorável para as aprendizagens no início da carreira (MARCELO, 2006).

Segundo Marcelo e Vaillant (2017), mais especificamente no caso da América Latina, na última década nota-se um aumento no reconhecimento da importância da indução à docência. Porém, nessa região, ainda há um número reduzido de sistemas e programas institucionalizados com a finalidade de oferecer apoio ao professor que inicia a carreira docente. Isto é, são poucos os casos em que a indução se tornou, de fato, objeto de política. Beca e Boerr (2020) fazem um alerta importante referente a isso. De acordo com os autores, a América Latina apresenta desafios a mais se comparados com outros lugares que já avançaram mais em relação às políticas de indução, como EUA, Japão, Austrália etc. Isso porque, países latinoamericanos apresentam um contexto educacional muito diferente no que diz respeito à cultura, recursos, demandas, necessidades, valorização docente, dentre outros fatores que podem vir a influenciar no desenvolvimento de modelos efetivos e que correspondam à realidade das escolas. De acordo com Beca e Boerr (2020), tais desafios provocam grandes esforços tanto em relação à consolidação de políticas como também aos envolvidos nessas iniciativas.

Em países como Brasil, Chile, México e outros, observa-se o desenvolvimento de experiências interessantes de apoio ao professor em diferentes tipos de programas e contextos de aprendizagem:

No Perú, Chile e México, as iniciativas legislativas consideram a indução como um momento específico da carreira docente e que se transformou em normas com maior ou menor grau de especificidade tal como, por exemplo, o caso do Chile, que se encontra em pleno processo de regulamentação da lei. Em outros países como Brasil ou República Dominicana encontramos experiências e iniciativas a fim de promover a indução, mas ainda não foi definido um procedimento para oferecer uma indução a todos os professores iniciantes (MARCELO; VAILLANT, 2017, p.1244 - tradução da autora).

Considera-se que a consolidação desse tipo de política pública requer estruturas fortes e descentralizadas a fim de tanto oferecer formação a um número elevado de professores que se inserem ano a ano nas escolas de educação básica como também capacitar em grande escala os profissionais que acompanharão esses iniciantes, exercendo o papel de mentor ou tutor. As iniciativas exitosas internacionais também

apresentam a importância de esses programas de indução envolverem experiências formativas que possibilitem a aprendizagem docente por meio de observação, *feedback*, reflexão e colaboração entre professores iniciantes e outros com mais experiência profissional (MARCELO; VAILLANT, 2017).

De acordo com o relatório da OCDE (2021), no Brasil os programas de indução ainda são incipientes e não se configuram como de caráter obrigatório. Fato que pode explicar o motivo de que menos de um quarto dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental afirmarem ter participado desse tipo de iniciativa, seja ela de caráter formal e/ou informal. Gatti et al. (2019) também fazem um alerta relativo ao fato de que, apesar das especificidades das etapas da vida profissional dos professores, nota-se um número reduzido de programas de formação continuada no Brasil que considerem essas características. Ademais, a maioria das propostas possui um formato fechado presumindo que o conteúdo pré-estabelecido se refere exatamente aquilo que os docentes precisam, porém isso não garante correspondência às reais necessidades de cada participante (GATTI, 2020). Presume-se, portanto, que os modelos desses programas de formação podem desconsiderar que professores em fase de inserção na carreira possuem demandas formativas diferentes daqueles com anos de experiência, por exemplo.

Referente às iniciativas brasileiras de formação de professores, nos últimos anos, duas se destacaram e se mostraram benéficas para o processo de aprendizagem profissional de futuros professores: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Além das especificidades de cada um desses programas, ambos se destinavam à formação profissional de licenciandos por meio da atuação em escolas da Educação Básica, promovendo a articulação entre professores da rede pública, docentes das universidades e futuros professores (MELLO; ARRAIS, 2021). Dito de outra forma, “o PIBID e o PRP são programas que objetivam criar condições para a articulação entre a instituição de ensino superior e a educação básica [...], integrando a formação inicial dos acadêmicos com a formação continuada dos professores em exercício” (MELLO; ARRAIS, 2021, p.512). Assim, nota-se que o processo formativo centra-se na escola e os docentes da educação básica pública assumem o papel de parceiros e formadores de futuros professores.

Apesar do PIBID e PRP não serem voltados para professores já formados e que estão vivenciando as primeiras experiências profissionais na docência, considera-se a

relevância desses programas no que diz respeito a “auxiliar professoras em formação em sua inserção na cultura da instituição de Educação Infantil, [...] aproximar a futura professora ao contexto real da docência e, com isso, superar algumas dificuldades acerca da constituição de uma profissionalidade e identidade profissional” (CIRÍACO; BARROS; MARINI, 2020, p.184). Essas são, portanto, iniciativas que devem ser ressaltadas como caminhos possíveis, benéficos e viáveis para melhoria da formação inicial, preparo do futuro professor para saber lidar com as peculiaridades da docência (podendo contribuir, inclusive, para a minimização do “choque de realidade”) e a aproximação da universidade com a escola.

As pesquisas referentes aos licenciandos que participaram dessas iniciativas revelam que eles demonstram habilidades e conhecimentos distintos dos professores mais experientes, fato este que demonstra a necessidade do oferecimento de acompanhamento e apoio aos profissionais que estão vivenciando os primeiros anos na carreira docente (MELLO; ARRAIS, 2021). Esse dado leva, portanto, a um questionamento: Quais iniciativas no Brasil estão sendo desenvolvidas a fim de oferecer suporte aos PIs?

No levantamento realizado por Gatti, Barreto e André (2011) e André (2014) foi possível mapear algumas políticas vinculadas a Secretarias Estaduais e Municipais de Educação nas regiões sudeste, nordeste e centro-oeste. Essas políticas ofereciam cursos de capacitação para os professores em período de estágio probatório⁶, visando formação profissional, aprimoramento da prática pedagógica e conhecimento sobre o sistema de ensino local. Entretanto, Alarcão e Roldão (2014) nos alertam para o fato de que os objetivos dos processos relacionados à indução e ao probatório são distintos. Isso porque “o conceito de indução põe a ênfase no desenvolvimento da competência profissional enquanto que o de probatório se destina a provar a existência da competência. Estas duas lógicas podem, contudo, coincidir temporalmente” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p.113). As autoras ainda indicam a importância do processo de avaliação e construção de competências estarem articuladas, pensando no desenvolvimento profissional dos PIs. Segundo André (2014), seria necessário o desenvolvimento de pesquisas aprofundadas com os participantes dessas políticas a fim de avaliar as contribuições efetivas de suas ações na prática profissional.

⁶ O estágio probatório, definido pela Lei 8.112/1990 e EC 19/1998, se refere a um período em que o servidor público iniciante é avaliado. Esse período tem duração de três anos, contados a partir do início de suas atividades no cargo público.

Já Mira e Romanowski (2014) realizaram um levantamento das pesquisas brasileiras apresentadas no IV Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência que tratam sobre programas de indução de PIs no Brasil. Das pesquisas apresentadas no evento, identificou-se a existência de apenas três programas relacionados ao assunto, sendo eles:

- *Programa de acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC):*

O programa desenvolvido por professores da Universidade Federal do Mato Grosso tinha como objetivo desenvolver ações de acompanhamento (presencial e virtual) aos PIs egressos da própria universidade. Além disso, o programa também promoveu ações de conscientização da equipe gestora sobre a importância de se oferecer apoio ao(s) iniciante(s).

- *Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em início de Carreira (PADI):* programa vinculado a um projeto de extensão da Universidade Estadual de Santa Cruz. As propostas dos encontros quinzenais com professores iniciantes contribuíram para o processo de socialização do iniciante, construção de sua identidade profissional, reflexão sobre si e sobre a prática pedagógica.

- *Programa de Mentoria On-line (PMO):* refere-se a um programa desenvolvido por pesquisadoras da UFSCar que tinha como objetivo oferecer apoio às PIs pelo acompanhamento individual realizado por professoras experientes, que atuavam como mentoras. A mentoria acontecia de maneira virtual por meio de trocas de mensagens, estudos de casos de ensino, construção de experiências de ensino e aprendizagem, reflexões sobre a prática.

Mais recentemente, a partir do levantamento realizado por Gatti et al (2019), foi identificado outro programa que visava oferecer apoio aos PIs da EI e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estavam em estágio probatório na região de Manaus, denominado como Projeto de Tutoria Educacional. A tutoria é compreendida como formação em serviço sendo desenvolvida no cotidiano escolar por um professor mais experiente que parte das experiências e conhecimentos do tutorado para promover ações que agreguem aprendizagens e conhecimentos. Assim, de acordo com as autoras, tutores e tutorados estabelecem um vínculo de parceria e abordam as necessidades do PI advindas de suas práticas pedagógicas. Os tutores foram selecionados e passaram por

um processo de formação a fim de desenvolverem atividades que partem das trajetórias dos PIs e envolvem participação coletiva e colaborativa entre os profissionais. Para a realização das atividades é elaborado um planejamento personalizado focado em diversos aspectos que envolvem o fazer docente. O intuito da tutoria é possibilitar que “o professor seja capaz de continuar se desenvolvendo profissionalmente, a partir do movimento de reflexão-ação-reflexão de sua prática” (GATTI et al, 2019, p.249).

Os trabalhos de Gatti, Barreto e André (2011), André (2014), Mira e Romanowski (2014) e Gatti et al. (2019) apresentam o levantamento de alguns programas que visam oferecer apoio aos professores que estão iniciando a carreira docente. Foi possível observar que, apesar desses programas possuírem objetivos, organização e encaminhamentos específicos, há alguns aspectos semelhantes entre eles. Primeiramente, ressalta-se que nessas iniciativas o PI é acompanhado por um profissional experiente, o qual assume o papel de colaborador ou tutor ou mentor. Nestes casos, também foi possível verificar a necessidade de se oferecer uma formação específica a esses profissionais que estão oferecendo apoio aos PIs. Outro aspecto a ser destacado se refere à importância de que a formação promovida nesses programas parta das demandas, dificuldades e necessidades dos iniciantes. Ademais, também observa-se a importância de se considerar o contexto de trabalho em que estão inseridos, as peculiaridades de cada rede de ensino, a etapa educacional que lecionam, entre outros aspectos (MIRA; ROMANOWSKI, 2014).

Essas pesquisas evidenciam, desta forma, informações muito importantes sobre o processo de indução, a parceria colaborativa entre professores em diferentes fases da carreira, o início da docência etc. Tais dados podem, inclusive, contribuir para avaliação, (re)organização, construção e implementação de políticas e programas voltados para PIs. Isso porque abrem-se caminhos para responder perguntas, como: “Quais conteúdos devem ser tratados nesses programas? Quais necessidades formativas possuem os docentes nos primeiros anos de profissão que possam ser supridas por eles?” (NONO, 2022, p.24).

Neste sentido, oferecer um acompanhamento contextualizado com a realidade dos PIs e partindo de suas demandas, possibilita o desenvolvimento de práticas de acompanhamento que sejam significativas e necessárias, fazendo com que as dificuldades dos iniciantes sejam, ao menos, minimizadas. Esses programas e políticas também fornecem elementos fundamentais que favorecem que os novos profissionais solidifiquem suas práticas, reflitam sobre suas concepções e ações (GATTI;

BARRETO; ANDRÉ, 2011). Ademais, a participação dos iniciantes em programas de formação favorece para que se posicionem criticamente e questionem as situações contraditórias vivenciadas nas instituições de ensino (FREITAS, 2002). Tais aspectos podem contribuir para diminuir a evasão de PIs à carreira docente e manter professores qualificados e eficientes na profissão.

Neste sentido, defende-se que:

Cabe às políticas educacionais assumir esses desafios, e longe de minimizar a questão da indução diante das diversas prioridades emergentes, entender que ela está no centro dessas políticas, pois a forma adequada de enfrentá-los depende, em grande parte, da possibilidade de contar com novas gerações de profissionais da educação dispostos e bem preparados para enfrentar os grandes desafios dos sistemas educacionais das próximas décadas (BECA; BOERR, 2020, p.21 - tradução da autora).

Apesar das evidências de benefícios aos professores que participam dessas iniciativas, verificou-se que no Brasil ainda são incipientes programas e/ou políticas brasileiras relacionadas ao tema, por conseguinte, é perceptível um número ainda mais restrito de pesquisas científicas sobre contribuições, possibilidades e limites de tais iniciativas. Portanto, ao mesmo tempo em que nota-se nos últimos anos um olhar um pouco mais atento para os PIs da educação básica e de que o apoio é fundamental na fase inicial da docência, verificam-se poucas as investigações que articulam formação continuada, mentoria, aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor.

Vale ressaltar também que fornecer esse espaço para a formação continuada, especialmente a mentoria, possibilitaria novas aprendizagens não somente ao docente que se insere na carreira, mas também àquele que possui anos de experiência na docência. Há indicativos de que a troca entre professores que estão em diferentes fases da carreira é benéfica para o processo de socialização e aprendizagem sobre a docência (SARTI, 2009). Desta forma, questiona-se: Como o programa de indução à docência impacta na construção de novas aprendizagens dos mentores? Como eles lidam com as tensões vivenciadas na mentoria? Quais conhecimentos são mobilizados? Tendo como foco o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional vivenciado pelos mentores em sua participação nos programas de indução à docência, encaminha-se a discussão referente a esses aspectos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 02

SER MENTORA: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS

Assim como foi apresentado no capítulo anterior, dentre os programas e políticas de indução à docência, destaca-se a mentoria. O apoio aos iniciantes envolve muito mais do que simplesmente ouvir suas dificuldades enfrentadas na sala de aula e oferecer-lhes alguns conselhos baseados na experiência docente. A mentoria tem por objetivo promover a socialização e o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos, os quais serão de fundamental importância para o aprimoramento do desempenho docente. A construção dessas aprendizagens se faz em conjunto entre uma professora experiente (mentora) e um iniciante (BECA; BOERR, 2020; SOUZA; REALI, 2020ab; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, 2016).

A mentora oferece apoio, acompanhamento e promove momentos formativos aos professores que estão iniciando a carreira, fato que salienta a relevância, impacto e influência de seu papel nesse processo de indução docente. Neste sentido, convém questionar: Quem são as mentoras? O que se entende por sua figura no acompanhamento ao PI? Quais as especificidades do seu fazer? Como se constitui a sua identidade profissional? Como se caracterizam as práticas de mentoria?

Tais questões nortearão esse capítulo que busca apresentar o que tem sido discutido na literatura sobre questões vinculadas à figura da mentora e de aspectos que envolvem as práticas de mentoria. Por fim, com o objetivo de conhecer mais as contribuições trazidas pelas pesquisas científicas no Brasil sobre o processo de aprendizagem, desenvolvimento profissional das mentoras e fatores que impactam a atuação dessas profissionais, apresenta-se um levantamento bibliográfico referente a teses e dissertações que tratam sobre o tema, produzidas entre os anos de 2010 a 2020.

2.1. Atuação na mentoria: especificidades e demandas profissionais

Buscando a palavra “mentor” no Dicionário Oxford, encontra-se o seguinte significado: “pessoa que inspira, estimula, cria ou orienta (ideias, ações, projetos, realizações etc.)”. A mentora, neste sentido, atuará como uma orientadora, modelo e

incentivadora. Não por menos, dado o significado de destaque e importância de seu papel, a sua atuação vem ganhando destaque em diferentes áreas de conhecimento, como: administração, psicologia, enfermagem, medicina etc. No campo da docência, foco deste trabalho, a mentora é geralmente uma professora com bastante experiência, saber docente reconhecido e formação específica para atuar no auxílio ao PI. Esses conhecimentos específicos da mentora embasam suas ações, as quais envolvem planejamento, observação, análise, reflexão etc, proporcionando efeitos benéficos, principalmente, para aqueles que estão iniciando a carreira docente (MARCELO; VAILLANT, 2017).

De acordo com Marcelo e Vaillant (2017), a figura da mentora caracteriza fortemente o andamento desses programas de indução à docência, uma vez que essas iniciativas se desenvolvem a partir do acompanhamento colaborativo da mentora aos iniciantes. Por isso, considerando ainda que essa área é incipiente no Brasil, enfatiza-se a importância em “analisar como ocorre o desenvolvimento profissional de professores experientes em sua atuação como mentoras dada a escassez do conhecimento [...] a respeito da formação de mentores” (MIZUKAMI, REALI 2019, p.129).

A partir dessas características peculiares da mentoria e fundamentado na perspectiva apresentada por Andreasen, Bjorndal e Kovac (2019), considera-se aqui que o fazer da mentora se aproxima ao papel de ser uma formadora de professores. Ser um formador “é alguém que forma para o exercício de uma atividade profissional, o que pressupõe que seu ofício define-se na relação com os espaços do trabalho e envolve situações orientadas pela e para a prática pedagógica” (AMBROSETTI et al, 2020, p.6). Ademais, para Vaillant (2003, p.278), esses profissionais podem atuar não somente na formação inicial e continuada de professores, como também “em planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal, não formal e informal”. Ainda segundo a autora, os formadores atuam como modelos e guias no processo de aprendizagem profissional. Para tal, é desejável que eles apresentem conhecimento teórico e prático, sejam comprometidos, estejam abertos para aprender e inovar suas ações.

O termo “formador de professores” pode ser utilizado em duas circunstâncias: tanto no caso daqueles que atuam no ensino superior com a formação de futuros professores, mas também aos profissionais que trabalham junto aos PIs em escolas ou em programas de mentoria. Isto é, formadoras de professores também podem ser consideradas mentoras que, em colaboração com instituições de ensino, desempenham o

seu papel de conduzir a mentoria por meio de planejamento, implementação e avaliação (ANDREASEN; BJORNDAL; KOVAC, 2019). Neste caso, essas profissionais atuarão no processo formativo de aprendizagem relativa à docência das professoras que estão iniciando a carreira profissional (MIZUKAMI, 2006).

Para desempenhar o seu papel de formadora, a mentora deve possuir - além da experiência na docência - uma formação específica que proporcione à ela a construção de um conjunto de conhecimentos relativos ao processo de ensinar a ensinar (VAILLANT; MARCELO, 2015). Isto é, o novo papel assumido pela professora experiente exige mais do que a utilização das habilidades relacionadas ao ensino escolar ou o oferecimento de “dicas” e “truques” baseados em sua própria experiência em sala de aula. É necessário que ela saiba “ensinar a ensinar” (LOUGHRAN, 2014).

Mesmo que o ensino esteja presente no processo de formação do professor, a prática da formadora pressupõe o desenvolvimento de procedimentos que possibilitem o adulto aprender. A sua função “está voltada para o reconhecimento e diagnóstico da realidade escolar e para o desenvolvimento de ações que modifiquem ou melhorem essa realidade” (AMBROSETTI, 2020, p.10). Assim, a mentora - ao desempenhar o seu papel como formadora de professores - deve mediar, organizar e coordenar atividades que “favoreçam o compartilhamento de experiências entre os docentes, a interação como possibilidade de construção de ideias, a formação de pensamento crítico e criativo, que se configuram como ações e posturas necessárias ao processo de indução” (AMBROSETTI et al, 2020, p.15). Portanto, a mentora deve ser capaz de desenvolver ações que propiciem sequenciar e acompanhar o processo de inserção nas diferentes fases vivenciadas pelo professor, desde o momento do início de suas atividades até se tornar um profissional mais autônomo em seu trabalho. Para isso, é necessário que as mentoras conheçam suas próprias funções, “uma vez que para ensinar é necessário compreender a necessidade e a importância do ensino e da educação. Também é importante para reconhecer as funções do novo papel e consolidar sua nova identidade de mentor” (GOBATO; REALI, 2017, p.152).

A identidade docente relaciona-se ao modo como a própria profissional se vê como tal, sobre como gostaria de ser vista e também sobre a natureza e o lugar da docência no contexto histórico, social, político, cultural e econômico. Ela não é algo imutável, solidificada, fixa ou estática, ao contrário, a identidade caracteriza-se por ser dinâmica, estar em constante transformação e se (re)construir ao longo do desenvolvimento profissional docente. As experiências (atuais ou passadas) acumuladas e vivenciadas

dentro e/ou fora da escola – enquanto estudante, pessoa e professor – os acontecimentos marcantes, a formação inicial e continuada, as interações com outros sujeitos e contextos, as políticas públicas, os valores e crenças são fatores que influenciam a construção de sua identidade profissional (FLORES, 2015; GOBATO; REALI, 2017). Por não ser estável, a identidade está em constante desenvolvimento por meio da interação e processos de aprendizagens construídos e compartilhados com os grupos em que o professor está inserido (ANDREASEN; BJORN DAL; KOVAC, 2019).

Parte-se, portanto, dessas premissas para compreender a construção da identidade da mentora, a qual pode demorar até três anos para se estabilizar (LOUGHRAN, 2014; MURRAY, MALE, 2005). O processo de se tornar, atuar e se sentir formadora de PIs envolve um aspecto que deve ser considerado: essas profissionais são professoras experientes que já possuem uma trajetória profissional na docência (ANDREASEN; BJORN DAL; KOVAC, 2019). Isso quer dizer que, apesar desse processo envolver o desenvolvimento de determinadas habilidades e novos conhecimentos relacionados a ensinar a ensinar, ele parte e se fundamenta - geralmente - nos saberes construídos anteriormente pelas mentoras assim como a partir de suas vivências como professoras (MURRAY; MALE, 2005). Assim, as mentoras se encontram em um processo de redirecionamento de suas identidades profissionais, havendo a possibilidade em manter simultaneamente duas categorias: ser professora e ser formadora de professores (ANDREASEN; BJORN DAL; KOVAC, 2019). Neste sentido, aspectos relacionados à identidade docente da formadora de PIs agregará e influenciará a constituição de sua nova identidade como mentora e vice-versa.

Atuar na mentoria também demanda que a profissional seja adaptativa, isto é, que apresente disposição para mudar, aprofundar e ampliar suas habilidades continuamente. Esse caráter proporcionará, inclusive, um processo mais fluido entre ser professora da educação básica e atuar como formadora de PIs (BECA; BOERR, 2020), uma vez que podem enfrentar “sentimentos de ansiedade, insegurança e expectativa, angústias, conflitos e dilemas” devido à mudança da natureza do trabalho (MIZUKAMI; REALI, 2019, p.123). Isso quer dizer que mentoras iniciantes podem apresentar padrões comportamentais parecidos com os dos mentorados e, por isso, elas têm que lidar com as suas próprias dificuldades enquanto buscam se reconhecer no novo papel assumido (MIZUKAMI; REALI, 2019).

Trata-se, portanto, de uma atividade desafiadora devido a um conjunto de fatores, entre os quais alguns mantêm estreita relação com os processos interativos mantidos entre mentoras e PIs: conflitos de idéias e posturas; falta de confiança; informações parciais; descompasso entre os tempos; dificuldades de comunicação (TANCREDI; REALI, 2011, p.35).

Se, por um lado, mentoras que relatam níveis altos de autoeficácia demonstram mais satisfação, afetividade e compromisso com o seu ofício; por outro, a experiência que algumas passam de não dominar sua função pode levar à insegurança, incerteza, angústia, ansiedade, conflitos etc. Essa situação pode fazer com que as mentoras se envolvam em um processo de “experimentalizar e testar”. Porém, há que se ressaltar que isso também pode estar associado à ausência ou pouco recebimento de apoio e formação para o desenvolvimento de suas atividades junto aos PIs (ANDREASEN; BJORN DAL; KOVAC, 2019). Desta forma, enfatiza-se a “necessidade de investir em e apoiar o trabalho de formadoras das mentoras, investigando também, nesse espaço-tempo, suas necessidades formativas e de atuação” (TANCREDI; REALI, 2011, p.35). Porém, nem sempre os programas e políticas de mentoria exigem uma formação específica para a sua atuação. Vaillant (2003, p.286), ao discutir sobre a formação de formadores de professores, ainda revela o fato de que essa área:

[...] é um território pouco explicado e menos ainda explorado, cujos espaços de reflexão são quase inexistentes na bibliografia pedagógica e nos diversos cenários educativos públicos e privados. Acontece com esse tema o mesmo que ocorre com o ensino: a crença de que, para ensinar, o único requisito é conhecer o que se ensina, o conteúdo da matéria a ensinar.

No caso das mentoras, tal fato pode ainda estar sustentado na ideia de que apenas a experiência docente se constitui como bagagem suficiente para oferecer as competências necessárias ao processo de ensinar a ensinar (MARCELO; VAILLANT, 2017). Porém, sabe-se que mesmo existindo competências e habilidades gerais que são comuns aos professores e formadores, há especificidades no exercício profissional que as divergem (VAILLANT, 2003). Por isso, de acordo com Andreasen, Bjorndal e Kovac (2019), o recebimento de uma formação específica para que a professora experiente atue na mentoria influencia tanto a sua percepção sobre a compreensão do novo papel assumido como o reconhecimento de suas atividades relacionadas a ensinar a ensinar. A formação vem a contribuir para o desenvolvimento profissional das

mentoras tanto de ordem conceitual como operativa, demonstrando ser um processo fundamental para que construam estratégias e ações de mentoria mais eficazes (HOBSON et al., 2008; ROLDÃO; LEITE, 2012; GOBATO, 2020).

Espera-se que as mentoras estejam preparadas para conseguirem apoiar PIs que iniciam as suas atividades profissionais em contextos de extrema complexidade, nos quais enfrentam problemas relacionados a falta de estrutura, indisciplina, interação com as famílias, desvalorização profissional, dentre outras questões desafiadoras à docência (BECA; BOERR, 2020). Para dar conta dessas tantas demandas, Jones e Straker (2006) - partindo do conceito da “base de conhecimento” de Shulman (1986) - indicam que o trabalho de mentoria se sustenta e envolve quatro tipos de conhecimentos, sendo eles: I) “conhecimento de conteúdo” se refere aos conhecimentos dos mentores enquanto professores praticantes; II) “conhecimento pedagógico” se relaciona aos princípios gerais envolvidos no ensino de adultos; III) “conhecimento pedagógico do conteúdo” envolve as estratégias utilizadas pelos mentores no apoio ao PI; IV) “conhecimento contextual” refere-se contexto social, cultural e político em que se encontra a educação.

Por terem experiência como “praticantes de primeira ordem” (pela atuação prévia como professoras), as mentoras serão influenciadas por conhecimento tácito para o desenvolvimento de sua prática de “segunda ordem” (formadoras). Esse conhecimento tácito - o qual é implícito - se constrói a partir de vivências da prática, norteando a percepção do formador ou professor sobre o ensino e sustentando as suas ações em determinadas situações (MARCOLINO; MIZUKAMI, 2008). A exemplo dessa situação, a pesquisa de Murray e Male (2005) evidenciou que a maioria dos mentores expressam com convicção que a sua prática profissional como docente, vivências e trocas com pares forneceu a principal fonte de conhecimentos e habilidades utilizadas no desenvolvimento da mentoria. Ainda segundo os autores, isso refletiu nos aspectos que eles apresentavam ter maior confiança, como: planejamento, ensino, currículo e gestão de classe. Para esses mentores, as suas decisões nas ações junto aos PIs - estratégias, formas de ensinar, etc - se embasavam, portanto, tanto em suas experiências pessoais como por suas intuições.

É importante dizer que, mesmo se valendo de seus conhecimentos docentes, Murray e Mule (2005) evidenciam que nem sempre formadoras de professores conseguem fazer uma 'transferência' direta do conhecimento e experiência adquirida em sua trajetória profissional na escola para o contexto da mentoria. Isso porque a mentoria demanda que elas saibam lidar com as necessidades provenientes do processo de ensino

dos alunos das PIs e associar ações formativas que visam a aprendizagem profissional das próprias iniciantes (LOUGHRAN, 2014; REALI, TANCREDI; MIZUKAMI, 2016). Por isso, as práticas de mentoria devem ser sustentadas por uma base de conhecimentos voltados à aprendizagem da docência, que seja sólida e multidisciplinar, proporcionando às PIs experiências que as levem a aprender a ensinar de formas diferentes em situações educacionais variadas (MIZUKAMI, 2005; BECA; BOERR, 2020). Vale ainda dizer que essa base será, provavelmente, ampliada, enriquecida e modificada ao longo do período de atuação da mentora, pois poderá “incorporar e transcender conhecimentos mobilizados, produzidos e teorizados na experiência de acompanhar o iniciante e refletir sobre essa experiência” (SOUZA et al, 2019, p.155).

Além desses conhecimentos que fundamentam a organização de ações eficazes e de qualidade, as mentoras também devem estar dispostas a compartilhar e explicar as suas práticas de sala de aula, demonstrando para isso determinadas características pessoais que se relacionam à dimensão afetiva (HOBSON et al., 2008). Deve-se levar em consideração, primeiramente, que no período de início da docência as fragilidades são mais evidentes e, por isso, “é necessário cuidado e atenção para serem tratadas e auxiliadas na superação ou minimização, além do cuidado ser necessário para despertar a confiança, essencial no processo de mentoria” (GOBATO, 2020, p.158). Ademais, para construir novos conhecimentos sobre a docência, é necessário que os mentorados não se sintam pressionados e/ou ameaçados, já que mudanças na prática também dependem do tipo de apoio recebido (MIZUKAMI, 2005).

Pesquisas evidenciam consequências negativas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de PIs quando mentoras não conseguiram oferecer apoio emocional o suficiente e/ou quando os iniciantes se sentiram intimidados por terem os mentores em suas escolas e/ou quando não tiveram espaço o suficiente para que renovassem ou arriscassem em suas práticas (HOBSON et al, 2008). Por isso, é importante que as formadoras elaborem “estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais” (MIZUKAMI, 2005, s/p); caso contrário, o *feedback* oferecido pelas mentoras – o qual deveria ter caráter formativo – pode se tornar um recurso pouco útil (TIMPERLEY, 2015). Neste sentido, é importante que as mentoras estabeleçam um vínculo de confiança com seus PIs por meio da empatia, solidariedade, flexibilidade, paciência, escuta sensível etc (VAILLANT; MARCELO, 2015; HOBSON et al, 2008).

Partindo, portanto, das vivências dos PIs na escola, as conversas profissionais entre mentora e iniciante buscam proporcionar um espaço para análise e reflexão de situações-problemas presentes no cotidiano docente. Tais situações podem se relacionar, por exemplo, com as práticas de ensino, relações entre os pares, interação com os alunos e suas famílias, conflitos de concepções pedagógicas, dentre outras. Referente a isso, percebe-se que a mentora não deve saber lidar somente com questões advindas da prática docente em si, mas - até mesmo - com problemas de ordem ético-profissionais e pessoais que, às vezes, nem ao menos são percebidas pelo PI (GOBATO, 2020). Neste sentido, o acompanhamento ao PI se faz em duas frentes: i) na dimensão profissional em que a mentora utiliza estratégias para promover aprendizagens a partir de situações concretas vivenciadas pelo iniciante; ii) na dimensão pessoal em que a mentora oferece apoio emocional (BECA; BOERR, 2020).

Assim como indicado ao longo deste texto, apesar de ainda serem restritas as pesquisas que se referem aos conhecimentos, identidade profissional e formação das formadoras de professores e/ou mentoras (JONES; STRAKER, 2006), a literatura apresentada até o momento indica dados relevantes sobre aspectos que envolvem a constituição desse importante papel profissional. Dando prosseguimento a essa discussão, a seguir propõe-se uma reflexão sobre a constituição e desenvolvimento das práticas de mentoria. Considerando que essas ações planejadas e intencionais podem se fazer em um contexto em que há mudanças, erros e acertos, onde se apresentam situações inesperadas, imprevisíveis e inéditas, discute-se também sobre as tensões que podem ser geradas às mentoras bem como o seu impacto nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dessas formadoras de PIs.

2.2. Práticas de mentoria: caminhos e tensões no processo de ensinar a ensinar

A mentoria pode ser um processo formativo bastante benéfico à aprendizagem profissional docente por possibilitar, por meio das conversas profissionais entre mentora e PI, uma aproximação entre teoria e prática (uma vez que se utiliza de elementos vivenciados no cotidiano escolar pelos iniciantes para se realizar estudos, reflexões, análises, discussões e vice-versa). Por conversas profissionais entende-se aquelas que tem como foco possibilitar melhoria da aprendizagem dos alunos, busca de soluções e/ou minimização de dificuldades do professor, mudanças e construção de novas práticas (TIMPERLEY, 2015). Neste caso, os saberes e as vivências dos professores são

reconhecidos e valorizados; “assim, o professor aprende e se desenvolve dentro de um contexto mais abrangente, [onde se criam] oportunidades para que [eles] pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários” (GATTI et al., 2019, p.189).

O trabalho de mentoria não segue uma receita ou modelo, mas busca sempre um caminho para tornar o iniciante um profissional autônomo, que sabe buscar soluções para os problemas encontrados, que analisa e reflete sobre suas práticas, que constrói a sua identidade docente (BECA; BOERR, 2020). Para tal, as mentoras conseguem elaborar e dar encaminhamento às práticas de mentoria de acordo com as dificuldades apresentadas pelo iniciante, independente da natureza dessas situações-problemas.

Entende-se práticas de mentoria como “ações intencionais - derivadas da interpretação e tomada de decisão contínuas - voltadas para a aprendizagem profissional da docência e dirigidas às demandas dos iniciantes acompanhados” (SOUZA; REALI, 2020a, p.2). Neste sentido, compreende-se que essas práticas são situadas, pois elas se adequam ao contexto e ao envolvimento dos participantes, além de também demonstrar que é um fazer complexo. Longe de serem aplicações de teorias, práticas de mentoria - assim como as práticas de ensino - também advém do “conhecimento produzido pelo profissional com base em situações onde existe incerteza, singularidade, complexidade e conflito de valores” (MARCOLINO; MIZUKAMI, 2008, p.542).

Desta forma, o trabalho na mentoria não pode ser visto como uma tarefa intuitiva ou simples, uma vez que exige “um perfil específico dos sujeitos que querem desempenhar tal papel, tempo, dedicação, formação e aperfeiçoamento constante de habilidades” (SOUZA; REALI, 2020a, p.6). Tais habilidades proporcionarão a eles instrumentos para planejar, avaliar e tomar decisões frente às mais diversas situações (inéditas, imprevistas, desafiadoras etc) que podem enfrentar durante o acompanhamento de seu PI. Por isso, “o trabalho de mentoria também está relacionado ao professor pesquisador e reflexivo, já que, aqui, a prática docente está baseada em fatos e informações coletadas pela mentora para diagnosticar efetivamente as demandas da PI e elaborar uma ação” (GOBATO, 2020, p.122).

Espera-se, portanto, que as ações das mentoras envolvam análise das necessidades relatadas pelos iniciantes e/ou identificadas pelas mentoras, sugestão de encaminhamentos para a solução das dificuldades enfrentadas, reflexões sobre a prática, auxílio às PIs, construção de conhecimentos relativos à docência (MIZUKAMI; REALI, 2019). Vale ressaltar, ainda, que é importante que mentoras e PIs sejam da mesma área de especialidade e/ou nível educacional de atuação (MARCELO; VAILLANT, 2017),

uma vez que assim ambos compartilham das especificidades e desafios comumente vivenciados pelos docentes daquela área.

Diante de tantas demandas que podem aparecer durante a condução da mentoria, é necessário que as mentoras realizem - em conjunto com os PIs - um diagnóstico das condições de ingresso e do contexto em que os iniciantes estão inseridos, de forma a adequar as práticas diante dessa realidade (BECA; BOERR, 2020). Somado a isso, as mentoras também devem considerar aspectos de ordem cultural, social, política e econômica que podem, porventura, interferir no cenário educacional e, por consequência, impactar o trabalho docente do iniciante gerando incômodos, desafios e dificuldades. Um exemplo recente dessa situação se refere à pandemia da COVID-19, a qual se iniciou no Brasil em março de 2020. Além do reconhecimento e priorização dessas necessidades e demandas apresentadas pelos PIs, Hobson et al. (2008) indicam que, no início da mentoria, também é importante que as mentoras identifiquem e questionem os PIs em relação às suas concepções sobre ensino, aprender a ensinar e mentoria. A partir daí é importante que as formadoras estabeleçam acordos com relação aos objetivos projetados pelo iniciante e os objetivos da própria mentoria, revisitando (periodicamente e quando necessário) essas metas firmadas.

O estabelecimento das conversas profissionais entre a díade podem acontecer de forma diversificada. Para Bronfenbrenner (1996), essa relação pode se apresentar como sendo de ordem: i) *observacional*: quando um sujeito presta atenção na atividade do outro. ii) *de atividade conjunta*: quando os dois sujeitos têm a percepção de que fazem uma atividade em conjunto, apesar de não ser necessariamente a mesma - ainda que sejam um pouco diferentes, elas são complementares. Essa interação proporciona condições favoráveis tanto para a aprendizagem decorrente da atividade em conjunto como também para a motivação em buscar e completar a atividade mesmo que os sujeitos envolvidos não estejam mais juntos. Esse tipo de díade pode se intensificar demonstrando características que impactam sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos, como: reciprocidade com *feedback* mútuo, equilíbrio do poder (principalmente quando o poder se altera em favor do sujeito em desenvolvimento) e relação afetiva, a qual pode se modificar ao longo do curso da atividade conjunta. iii) *primária*: quando a díade continua a existir mesmo que os sujeitos não estejam mais juntos, isto é, ambos aparecem no pensamento de cada um, apresentam-se com forte vínculo emocional e influenciam o comportamento um do outro mesmo estando

separados. Esse tipo de relação impacta fortemente a motivação para a aprendizagem e a orientação do desenvolvimento.

Considera-se que no estabelecimento de uma díade M-PI essas características indicadas por Bronfenbrenner (1996) podem estar presentes ao longo de todo o processo de mentoria, sejam elas estabelecidas de forma síncrona (presencial e/ou virtualmente) como assíncrona. Em outras palavras, entende-se que a relação entre esses profissionais que estão em fases diferentes da carreira se sustenta pela atividade que compartilham em comum (docência) dentro de um determinado microssistema (programa de mentoria). A interação decorrente do curso da atividade compartilhada entre mentora e PI pode vir a se constituir de ordem observacional (observação da prática da PI e/ou mentora de forma presencial ou por meio de vídeos), ordem de atividade conjunta (as atividades relativas aos papéis da mentora, estabelecimento de vínculo de confiança, trocas de experiências, construção de autonomia sobre o trabalho por parte da PI em decorrência das intervenções da mentora etc) e, por fim, de ordem primária (mudanças da prática de ensino da mentora e da PI no contexto da escola em que atuam em decorrência das trocas realizadas na mentoria).

Considera-se ainda que, no contexto da mentoria, a condução dessas interações serão influenciadas por estilos e características pessoais e profissionais de cada mentor (SOUZA; REALI, 2020a). Ao analisar conversas profissionais de díades que participavam do PHM, Braga et al. (2020) conseguiram identificar diferentes estilos adotados pelas mentoras, sendo eles: i) abordagem *empática*: por meio dela ofereceu-se apoio às situações difíceis enfrentadas pelos PIs, demonstrando sensibilidade, empatia e interesse por parte das mentoras. Esse tipo de interação, principalmente no início, é bastante pertinente para o estabelecimento de uma relação de confiança que envolva aceitação, compreensão, fala respeitosa, escuta sensível, não reprovação. ii) abordagem *inquiritiva*: se mostrou importante para a coleta de informações sobre aspectos relacionados ao perfil profissional e contexto de trabalho dos PIs e, em determinadas circunstâncias, o inquirir estimulou processos reflexivos sobre a prática. iii) abordagem *diretiva*: nessa situação, a mentora oferecia um conjunto de orientações prescritivas que, de certa forma, não oferece espaço para contra-argumentação da iniciante e nem processos reflexivos. iv) abordagem *propositiva*: possibilitou a tentativa e construção de práticas bem-sucedidas e minimização das dificuldades da iniciante por meio de sugestões, orientações, incentivos, recomendações; esse processo se deu de modo construtivo e colaborativo entre mentora e PI. v) abordagem *inquiritivo-propositiva*: há

uma associação das características tanto da abordagem inquiritiva como propositiva; neste sentido, enquanto as propostas são sugeridas, as concepções e práticas são - ao mesmo tempo - refletidas e experimentadas.

Considerando que cada abordagem irá apresentar determinadas características, pode-se perceber que elas - em certa medida - se complementam. Assim, a depender da situação vivenciada no processo de mentoria, a utilização de uma determinada abordagem pela mentora pode vir a agregar e ser mais vantajoso para a condução da interação com a iniciante do que de outra. Neste sentido, Braga et al. (2020, p.727), afirmam que:

As abordagens inquiritiva, propositiva e inquiritivo-propositiva mostram-se mais relacionadas a uma perspectiva na qual a M promove a construção colaborativa de conceitos e práticas, enquanto na abordagem diretiva ela oferece subsídios para em menos tempo reduzir e/ou diminuir angústias, dilemas, conflitos, entre outros aspectos apresentados nos relatos da PI. É importante ressaltar que, no primeiro caso, evidencia-se a configuração de um processo temporalmente mais longo e denso, ao passo que no segundo, o processo ocorre de modo mais rápido e em situações pontuais. Podemos descrevê-los, respectivamente, como “ensinar a pescar” e “dar o peixe”.

As ações de mentoria que envolvem o chamado "dar o peixe" e "ensinar a pescar" ganham destaque na condução do processo de aprendizagem da PI. Entretanto, longe de serem vistas como ações dicotômicas, Souza e Reali (2020a) salientam o fato de que se revelam importantes para a sustentação da docência, apesar de ainda não ser possível reconhecer o valor de cada uma.

Deve-se ressaltar que, independentemente do estilo adotado pela mentora para a condução das conversas profissionais, o *feedback* mostra-se essencial nos processos de mentoria ao manter os participantes ativos e envolvidos no curso das conversas:

Para isto, é necessário que o mentor encontre meios para “ver” a aprendizagem dos professores iniciantes que acompanha e, por outro lado, incentive-os a se perceberem aprendendo em direção a um processo autônomo de atuação e desenvolvimento profissional. Quando um iniciante descreve suas práticas de forma “visível” e expressa o que sabe, permite que o mentor estabeleça em conjunto com ele os objetivos do processo de mentoria e - ao longo do tempo - identifique se as aprendizagens pretendidas estão ocorrendo ou não (BRAGA et al., 2020, p.716).

O *feedback* formativo, seguido de uma discussão crítica, é um caminho viável para articular teoria-prática, desconstruir e reconstruir conhecimentos profissionais de mentoras e PIs (JONES; STRAKER, 2006). Ao mesmo tempo, pesquisas indicam que, ao não receberem uma formação adequada, formadores de professores podem falhar ao oferecer *feedbacks* com foco apenas em questões mais imediatas e relacionadas ao desempenho prático. Eles podem ainda ser indiretos e inespecíficos quanto a análise da situação-problema observada ou dissociar de uma base teórica (TIMPERLEY, 2015). Compreende-se, portanto, que “o conhecimento e a prática do ensino do ensino exigem muito mais do que a simples entrega de informações sobre o ensino, ou compartilhar dicas e truques” (LOUGHRAN, 2014, p. 275).

Assim como apresentado, o *feedback* é um mecanismo importante de comunicação entre mentora e PI, onde pode ser possível tornar os envolvidos da mentoria em protagonistas e não apenas mero receptores de informações. Esse tipo de abordagem possibilita aprendizagens efetivas relacionadas ao ensino. Desse mesmo modo, é essencial que a mentora utilize de outras estratégias a fim de envolver o PI e oportunizar essa troca, em oposição às abordagens unidirecionais (HONG; MATSKO, 2019). Isso significa que não basta apenas oferecer materiais aos iniciantes, mas sim dispor de instrumentos formativos que a princípio “são mais diretivos e podem ser um andaime para que o iniciante pense sobre suas ações docentes” (SOUZA; REALI, 2020a, p.12). Pressupõe-se que essas estratégias envolvam de maneira ativa e conjunta mentora e PI.

Uma mentoria dialógica mostra-se mais interessante e benéfica por reformular a relação entre mentora e PI, distanciando-se de um modelo hierárquico em que os iniciantes são vistos como recipientes passivos de conhecimento. Em uma perspectiva dialógica, a díade M-PI trabalha em conjunto e colaborativamente para ampliar seus conhecimentos, valorizando e respeitando um ao outro (JONES; TONES; FOULKES, 2019). Nesse caso, a aprendizagem e o desenvolvimento são favorecidos pela participação do sujeito em desenvolvimento em esquemas cada vez mais complexos de atividades recíprocas com outro sujeito “a quem desenvolveu um apego emocional sólido e duradouro, e quando o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996, p.49). Dito isso, observa-se um impacto positivo de conversas dialógicas e bidirecionais entre mentora e PI para o desenvolvimento de um maior nível de pensamento independente do iniciante (JONES; TONES; FOULKES, 2019).

Neste sentido, é essencial que as práticas de mentoria se baseiem em uma abordagem que forneça esses tipos de experiências de aprendizagem ao PI, oferecendo oportunidade para que os iniciantes participem trazendo ideias, perguntas, experimentem estratégias de ensino, recebam *feedback* e reflitam sobre suas próprias práticas (HONG; MATSKO, 2019). Vale ressaltar ainda que no *feedback* aspectos eficazes da prática do ensino do PI devem estar destacados bem como a identificação de suas necessidades que nortearão os próximos passos da mentoria, buscando melhorias na atuação. Desta forma, a díade constrói um ambiente colaborativo, de confiança e parceria, promovendo reflexões e discussões abertas sobre o ensino, as quais podem ser um espaço profícuo para construção de novos pensamentos, percepções e descobertas (JONES; TONES; FOULKES, 2019)

Na pesquisa realizada por Jones, Tones e Foulkes (2019) foi possível verificar que as conversas mais valorizadas pelos iniciantes são aquelas centradas no seu ensino, uma vez que estão focadas em um determinado episódio que vivenciaram e, por isso, há uma oportunidade para que eles aprendam a partir de uma experiência tangível recebendo apoio e incentivo. Para Hobson et al. (2008), as mentoras devem olhar para os seus iniciantes como adultos aprendizes e, com isso, considerar os seus processos de aprendizagem e garantir que as estratégias adotadas na mentoria estão adequadas às suas dificuldades e à sua fase de desenvolvimento profissional docente. Partindo das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento apresentado por seus PIs, as práticas de mentoria eficazes buscam levar os iniciantes a níveis cada vez mais profundos de pensamento e reflexão sobre o ensino.

Vale dizer que a mentoria nem sempre conseguirá solucionar todos os problemas dos iniciantes ou se conduzirá de uma maneira linear como havia sido planejado. Parte-se do pressuposto de que o trabalho didático deve ser realizado em um contexto que seja flexível, fluido e que permita mudança, uma vez que é comum que o planejamento do ensino acabe se desviando dos rumos estabelecidos devido a questões externas que impactam a condução da aula. Neste sentido, a aula apresenta dimensões relacionadas à multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade (ZABALZA, 2007). O mesmo se aplica à mentoria, pois geralmente as práticas “não serão assertivas e a/o mentor(a) deverá planejar outras atividades, praticando a tentativa e erro, sempre refletindo sobre a sua própria prática e experiência docente para auxiliar no desenvolvimento profissional do professor iniciante” (GOBATO, 2020, p.139). Isso demonstra que as situações que envolvem a mentoria são complexas - às vezes

inesperadas e indeterminadas - e necessitam que a mentora desenvolva práticas específicas diante das demandas do PI. Nesses momentos ela pode se ver diante de situações em que não possui respostas prontas - seja devido a uma questão moral, ética, pedagógica, profissional etc. - ocasionando, assim, na geração de tensões.

Compreende-se tensões como oposição de ideias, sentimentos e ações entre mentoras e PIs que resultam em dúvidas, dilemas, dificuldades etc, por parte da mentora ao como deve se configurar sua atuação (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016). As situações geradoras de tensões vivenciadas pelas mentoras poderão ser recorrentes ao longo de toda a sua atuação e de origens variadas, sendo “resultantes de diferenças de concepções de mentoria, expectativas relacionadas ao processo comunicacional e de crenças sobre ensino” (BRAGA et al, 2020, p.717). Considera-se ainda que possa haver tensões semelhantes nas trajetórias de diferentes mentoras, devido à própria natureza complexa do processo de ensinar a ensinar e de questões advindas do caráter dos programas de apoio ao iniciante. Por outro lado, também deve-se levar em conta que uma mesma situação de ensino pode ser entendida como uma tensão para uma formadora e não para outra, porque o seu enfrentamento depende do âmbito pessoal (questões emocionais, valores, etc.), dos conhecimentos (componente intelectual) e das prioridades que cada formadora possui (FRANSSON; GRANNAS, 2013; ZABALZA, 2007). De qualquer modo, independente da recorrência da tensão ou de sua natureza, tal situação - por não ter ainda uma resolução - exige mobilização da mentora para que ela construa uma ação mais elaborada a fim de tentar superar o desconforto causado.

Esse contexto se assemelha ao que Mansfield e Loughran (2018) chamam de “busca pelo equilíbrio pedagógico”. Esse é um processo no qual uma situação-problema se apresenta e coloca em questionamento o conhecimento existente da formadora. Nesse momento, os caminhos a serem seguidos não são claros, gerando, assim, inquietação à profissional. Em reação a essa situação, acontece o reconhecimento do problema e de outros aspectos envolvidos. Assim, ações podem ser desenvolvidas depois da configuração e experimentação do problema, fato este que pode proporcionar tanto a superação da inquietação da formadora como o reconhecimento da necessidade de novas reformulações e testes. Esse processo geralmente acontece quando um conhecimento rotineiro atinge os limites de sua aplicabilidade sendo, portanto, desafiado em um contexto específico. Nessa perspectiva, a formadora busca maneiras de reformular a situação e testar diferentes abordagens pedagógicas a fim de resolver o desconforto que lhe foi causado (LOUGHRAN, 2019). Como consequência do

enfrentamento do desafio, aprendizagens podem ser construídas (MANSFIELD; LOUGHRAN, 2018) resultando, inclusive, em práticas bem-sucedidas.

Neste sentido, entende-se que “a busca pelo equilíbrio pedagógico cria um foco no raciocínio pedagógico que molda a prática do professor” (LOUGHRAN, 2019, p.6). O processo de raciocínio pedagógico retrata de que forma os conhecimentos do professor são acionados, como eles se relacionam e como são construídos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. O raciocínio pedagógico envolve a compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (MIZUKAMI, 2004). Investigar esse processo é importante, pois evidencia aquilo que os professores sabem, como sabem e o porquê esses saberes funcionam em seu contexto de atuação. Explorar o raciocínio pedagógico oferece indícios para compreender o conhecimento dos professores e/ou formadores *para, na e da* prática (LOUGHRAN 2019).

De acordo com Loughran (2019), na prática cotidiana, os professores não pensam no seu ensino ou sobre o que sabem ou o que são capazes de fazer. O foco está sobre “o que” e “como” fazem. Entretanto, somente esses elementos da prática não são suficientes para demonstrar tão claramente a natureza do conhecimento profissional do professor. Ainda segundo o autor, é necessário entender o “porquê” das práticas dos professores por meio do raciocínio pedagógico. Porém, essa é uma tarefa desafiadora, já que implica em desvendar o pensamento do professor. Marcolino e Mizukami (2008) ressaltam que um caminho para tornar o tácito em algo explícito, conhecido e avaliado, é a reflexão do professor sobre a própria prática. Neste sentido,

[...] ao considerar a reflexão sobre as práticas pedagógicas como processo de aprendizagem profissional relevante espera, de certo modo, promover um tipo de pensamento estratégico que não diz respeito apenas à definição da melhor maneira de ensinar ou resolver um problema. Objetiva favorecer a “visão” do que interfere ou beneficia as suas ocorrências, atentando para os indícios de tensão ou confusão, buscando maneiras de superá-las e assim potencializar o desenvolvimento profissional posterior (KENNEDY, 2016). A adoção dessa perspectiva sugere um compromisso em ultrapassar as limitações de práticas de mentoria que oferecem poucas oportunidades para que o protagonismo docente ocorra. (SOUZA; REALI, 2020a, p.19)

A partir desta perspectiva teórica, observa-se que apesar das tensões gerarem, muitas vezes, sentimentos relacionados ao incômodo, dificuldade, frustração etc, elas não possuem necessariamente um caráter negativo. Situações que envolvem tensões

podem se apresentar na vida profissional das mentoras como momentos significativos e marcantes em sua trajetória; de acordo com Bronfenbrenner (1996), contextos como estes impactam de maneira mais importante o processo de desenvolvimento da pessoa. A inquietação causada pela tensão pode ser positiva ao passo que provoca na formadora o desejo em agir de um modo diferente para superar aquilo que está interferindo sua prática (MANSFIELD; LOUGHRAN, 2018). Para tal, elas podem se engajar em processos reflexivos críticos sobre as suas ações (durante e/ou posteriormente à prática) a fim de construir alternativas de enfrentamento dessas situações (ANDREASEN; BJORN DAL; KOVAC, 2019). Esse processo pode influenciar a constituição da imagem da formadora, a consolidação de sua identidade profissional, o seu comprometimento com o trabalho, a relação com as iniciantes, a construção de novos conhecimentos e aprendizagens, mudanças na condução de suas práticas e elaboração de novas percepções sobre o ensino (ANDREASEN; BJORN DAL; KOVAC, 2019).

Diante do exposto, conclui-se que a mentoria impacta de maneira benéfica não somente os iniciantes participantes dos programas como também interfere no desenvolvimento profissional das mentoras (MIZUKAMI; REALI, 2019). Isso acontece ao terem que construir e aplicar novas habilidades, como: elaborar feedbacks, ser inquiritivo, ter escuta sensível etc., ao terem que refletir sobre a própria prática, ao aprenderem coisas novas pela interação com os iniciantes, tutores e formadores, ao desenvolverem mais paciência ao tempo de aprendizagem do outro, ao reconhecerem e aceitarem diferentes visões sobre as práticas de ensino (HOBSON et al., 2008; BECA; BOERR, 2020).

Somado a isso, também deve ser reconhecido o papel importante que a comunidade profissional de aprendizagem desempenha às mentoras. Por comunidade de aprendizagem entende-se grupos em que professores ou formadores compartilham preocupações, ampliam conhecimentos, trocam experiências, aprofundam capacidades por meio da interação continuada, questionam suas práticas de maneira reflexiva e colaborativa (ROLDÃO; LEITE, 2012). Nesse processo, pode haver a “ressignificação da formação ambiental/tácita do professor-formador, que no confronto de ideias com os seus pares, poderá ir reconstruindo seus saberes e desvelando novos conhecimentos necessários ao ofício de professor” (LAUXEN; PINO, 2017).

Mentoras que participam de uma comunidade de aprendizagem (formal ou informal), em que seus pares compartilham o mesmo objetivo de contribuir com o PI,

apresentarão melhores pré-requisitos para desenvolver conhecimento e identidade profissional (ANDREASEN; BJORN DAL; KOVAC, 2019). Isso porque estar junto com outros mentores, além de favorecer a minimização do sentimento de isolamento docente, também possibilita orientação e aprimoramento das habilidades dos formadores por meio de conversas profissionais colaborativas sobre práticas de mentoria e de ensino. Por isso, entende-se que o oferecimento de formação e acompanhamento de mentores deve ser tratado como um assunto prioritário na formulação de políticas, programas e pesquisas (HOBSON et al., 2008).

2.3. O que as dissertações e teses brasileiras tratam sobre ser mentora?

Assim como Laville e Dionne (1999, p.113) nos alerta “[...] raros são os problemas sobre os quais ninguém se tenha jamais debruçado, raras são as perguntas que ninguém jamais se fez”. Por isso, com o aumento da produção científica - pesquisas, estudos, artigos, teses, dissertações - na área da educação, torna-se fundamental conhecer sobre o que está sendo discutido, o que tem sido estudado, quais são as contribuições dessas pesquisas, quais conhecimentos sobre determinados temas já foram elaborados, quais lacunas ainda existem. Isto é, o levantamento dessas pesquisas possibilita que se apreenda a dimensão daquilo que foi e está sendo produzido (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Neste sentido, é possível identificar a importância do desenvolvimento de uma revisão da literatura, uma vez que ela possibilita “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.45). Essa revisão oferece aos investigadores dados relativos àquilo que se pretende estudar, tanto no que diz respeito ao que já se sabe sobre o assunto como ao que ainda pouco se pesquisou.

Apesar dessa tese não se referir a uma pesquisa de estado da arte, considerou-se essencial fazer um levantamento bibliográfico referente a teses e dissertações produzidas no Brasil que, de alguma forma, abordaram sobre mentoria de PIs. Isso porque, por meio da leitura dessas pesquisas já produzidas, seria possível coletar dados importantes sobre questões que envolvem a atuação de mentoras de PIs e, de maneira mais específica, tensões vivenciadas no processo de ensinar a ensinar.

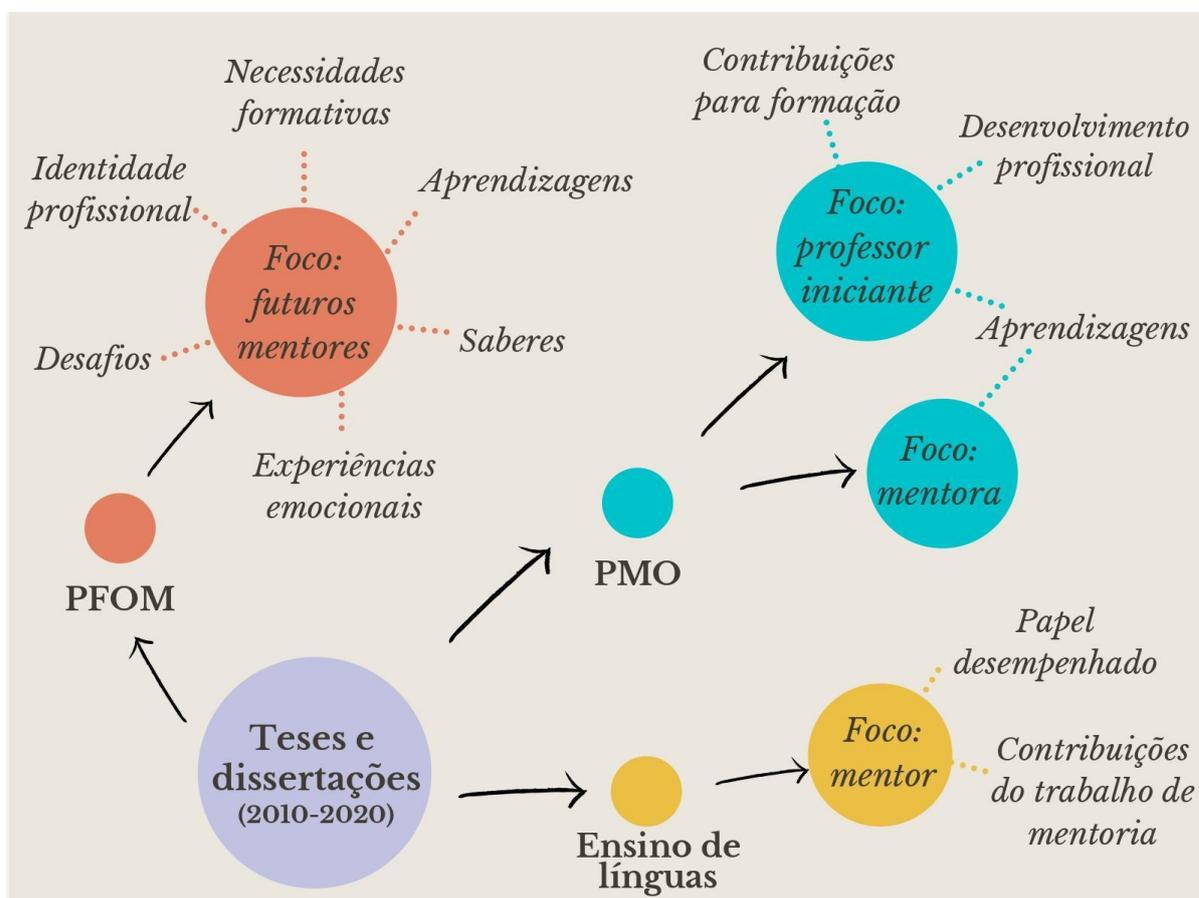
A realização de uma revisão bibliográfica envolve alguns procedimentos, como: definir os descritores para a realização da busca dos trabalhos; localizar e escolher os bancos de pesquisas, catálogos, bibliotecas eletrônicas e demais meios que proporcionam acesso a teses, dissertações, artigos etc; estabelecer critérios de seleção do material referente à revisão; coletar os materiais nos bancos selecionados; realizar uma leitura das publicações, elaborando sínteses que contemplem aspectos centrais dos trabalhos e que conversem com o foco da revisão bibliográfica; organizar o relatório do estudo realizado, indicando as tendências e principais resultados encontrados (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Tomando como fundamento esses procedimentos, definiu-se como banco de pesquisa para a realização do levantamento bibliográfico a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A BDTD se refere a um portal de busca que contempla acesso às dissertações e teses defendidas e publicadas nas instituições de ensino superior do Brasil. A escolha por este portal se deu pelo fato de ele contemplar um número elevado de pesquisas científicas.

Para o levantamento bibliográfico, no campo de busca da BDTD delimitou-se os termos “mentoria”, “mentor” e “mentora” no “assunto” e “título”; e se estabeleceu como ano de defesa o período de 2010 a 2020. A partir desse refinamento, foram identificados 35 estudos, entre teses e dissertações. Entretanto, ao ler o título e o resumo, a maior parte desses trabalhos foram desconsiderados, uma vez que tratavam sobre a mentoria em áreas de conhecimento que se diferenciavam da educação, como: administração, enfermagem, medicina, psicologia. Com isso, foram selecionadas apenas nove pesquisas que diziam respeito à mentoria como um processo de indução à docência. Essas dissertações e teses selecionadas possuíam como contexto de pesquisa o Programa de Mentoria On-line (PMO) e o Programa de Formação On-line de Mentores (PFOM) - ambos desenvolvidos pela equipe de pesquisa linha de pesquisa “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais” (FPOAE) do PPGE da UFSCar - e a mentoria voltada para PIs que atuavam com o ensino da língua inglesa.

Vale ressaltar que, apesar de a BDTD ser um grande portal de busca, não foi possível localizar as dissertações defendidas nos anos de 2019 a 2020 que investigaram o PHM, por exemplo. Com isso, também mostra-se interessante advertir que, apesar da indicação de um número extremamente reduzido de trabalhos da área da educação que tratam sobre a mentoria, não pode ser descartado o fato de que é possível que existam outras teses e dissertações sobre o assunto, mas que não puderam ser encontradas na BDTD.

A leitura dos resumos dos nove trabalhos que haviam sido selecionados propiciou a aproximação aos objetivos, problemas de pesquisa, temas tratados e resultados encontrados. Desta forma, mesmo que todas as pesquisas se referissem à mentoria na docência, foi possível observar que algumas tinham como foco maior de investigação os processos de aprendizagem dos PIs enquanto outras se centraram nos mentores que atuaram nesses programas. A fim de exemplificar essa diversidade, na figura abaixo apresentam-se os principais temas abordados nos estudos relativos ao PFOM, PMO e na mentoria oferecida para PIs de língua inglesa:

FIGURA 1 - Principais temas abordados nas teses e dissertações



Fonte: própria autora.

Sem perder de vista o problema de pesquisa desta tese, dos nove trabalhos foram selecionados somente os sete estudos que tinham como foco os mentores. Tais trabalhos se referem a: três dissertações de mestrado (PIERI, 2010; GOBATO, 2016; NIEVES,

2017) e quatro teses de doutorado (BORGES, 2017; MALHEIRO, 2017; SHIMAZUMI, 2017; MASSETTO, 2018). O quadro a seguir apresenta os títulos e autores dos trabalhos selecionados para a análise, sendo eles agrupados de acordo com os programas de mentoria que estavam associados (PMO; PFOM e de língua inglesa).

Quadro 1 - Teses e dissertações com foco no mentor

	Trabalho	Tipo de pesquisa
PMO	Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar (PIERI, 2010)	Dissertação - UFSCar
PFOM	Características da identidade do mentor em construção: Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar (GOBATO, 2016)	Dissertação - UFSCar
	Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades (BORGES, 2017)	Tese – UFSCar
	Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores (MALHEIRO, 2017)	Tese – UFSCar
	Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação Online de Mentores (MASSETTO, 2018)	Tese – UFSCar
Língua Inglesa	O professor iniciante de língua inglesa e a influência do mentor na construção de seus conhecimentos profissionais (NIEVES, 2017)	Dissertação - Universidade Católica de Santos
	O papel do mentor e da mentoria em um programa de formação de professores de inglês em um instituto de idiomas (SHIMAZUMI, 2017)	Tese – PUC

Fonte: própria autora

Após essa seleção, os sete trabalhos foram lidos na íntegra de forma a coletar informações importantes referentes às aprendizagens na mentoria, construção e

mobilização de conhecimentos relativos a ensinar a ensinar, práticas de mentoria desenvolvidas, tensões vivenciadas, dentre outros aspectos. Afinal, o que esses trabalhos abordaram sobre o desenvolvimento profissional de mentores? Quais as dificuldades, dilemas, confrontos foram identificados durante o processo de ensinar a ensinar vivenciados pelos mentores? De forma sintética, apresentam-se abaixo os principais resultados dessas dissertações e teses.

- *Dissertação sobre a mentora participante do PMO-UFSCar*

O PMO, desenvolvido por pesquisadoras da UFSCar, foi oferecido durante o período de 2004 a 2007 e contou com o financiamento da FAPESP. Este programa visava oferecer apoio aos PIs de forma a minimizar as dificuldades advindas do contexto de trabalho. Para tal, houve a participação de 14 mentoras - que possuíam bastante experiência docente - que acompanharam cerca de 45 iniciantes que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. A interação entre mentoras e PIs variou entre seis meses a dois anos e meio, sendo a comunicação estabelecida por correspondências virtuais, em que compartilhavam vivências, saberes, práticas etc. As mentoras participantes do programa receberam formação para fazerem o acompanhamento das PIs por meio de reuniões presenciais com toda a equipe de pesquisa (PIERI, 2010)

A dissertação de Pieri (2010) tinha como objetivo investigar as aprendizagens de três PIs e da mentora que as acompanhou no PMO. A pesquisa teve como foco principal o estudo das Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA) relacionadas à alfabetização desenvolvidas durante o processo de mentoria. Como coleta de dados, a autora aplicou questionários e realizou entrevistas com as participantes, além de selecionar narrativas escritas provenientes da interação entre PIs e mentora.

A mentora participante da pesquisa de Pieri (2010) possuía experiência em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental e como supervisora de ensino, porém - quando se inseriu no PMO - não atuava mais como docente. De acordo com a participante, a sua experiência profissional como supervisora de ensino a auxiliou no desenvolvimento do seu papel de mentora. Isso porque os seus conhecimentos sobre alfabetização que foram construídos à época em que trabalhava, se mostraram necessários para auxiliar às PIs em suas dificuldades relativas a esse conteúdo.

Dentre as principais dificuldades enfrentadas pela mentora no PMO, destacou-se o fato de ela ter que fazer o acompanhamento das PIs de modo virtual. Porém, com o

passar do andamento do programa, a mentora percebeu que não havia a necessidade da presença física para o bom andamento da mentoria. Referente às aprendizagens construídas durante o PMO, a mentora afirmou que estavam relacionadas à linguagem escrita, uma vez que as interações com as PIs só se faziam por meio desta via. Desta forma, a participante passou a ter mais atenção sobre aquilo que escrevia para que, assim, as iniciantes entendessem as suas orientações. Ademais, a mentora também indicou que aprendeu a ser mais empática com as situações difíceis vivenciadas e compartilhadas pelas PIs (PIERI, 2010).

A interação da mentora com as PIs teve como maior foco questões relativas ao processo de alfabetização. Neste sentido, a mentora relatou que teve que refletir e revisar seus conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita para poder auxiliar as suas iniciantes. De maneira geral, as suas ações de mentoria envolveram momentos de reflexão das iniciantes sobre suas práticas de ensino, diálogo, registros, análise das atividades desenvolvidas pelos alunos e avaliação do que deu certo ou não. A mentora também utilizou a EEA como eixo do trabalho na mentoria, o que lhe proporcionou - inclusive - uma consciência de seu papel como mentora no PMO. Todo esse processo a fez perceber que mentores e PIs, em suas interações, ensinam e aprendem mutuamente por meio da troca de saberes e experiências (PIERI, 2010).

O apoio das outras mentoras do programa parece ter sido um fator importante para o processo de atuação da mentora no PMO. De acordo com Pieri (2010), a participante relatou que durante as reuniões com as outras mentoras e com a equipe de pesquisa, ela recebeu apoio e construiu aprendizagens a partir de olhares diferentes sobre as situações vivenciadas na mentoria.

De acordo com Pieri (2010), a mentora conseguiu desempenhar o seu papel de formadora de PIs ao contribuir para a formação de profissionais reflexivos, estimular o processo de autoavaliação, favorecer a autonomia das iniciantes, dentre outros aspectos. No desenvolvimento das EEAs, a mentora também buscou demonstrar aos iniciantes a importância de ser um profissional reflexivo e de realizar registros frequentes sobre a prática, bem como compreender o fato de que a atividade docente envolve planejamento, implementação e avaliação. O trabalho de mentoria também proporcionou que a mentora reconhecesse a importância do diagnóstico das dificuldades das PIs e reconhecimento das especificidades de seus contextos de trabalho para que, a partir daí, planejasse as suas práticas.

- *Teses e dissertação sobre os mentores do PFOM-UFSCar*

O PFOM se refere a uma pesquisa-intervenção desenvolvida por pesquisadoras da UFSCar no período de 2014 a 2016. De maneira geral, teve como finalidade formar profissionais experientes da educação - diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino - para atuarem como mentores de PIs. O processo formativo proposto pelo programa buscou que esses profissionais construíssem conhecimentos sobre as especificidades da etapa inicial na docência; estabelecessem relações horizontais com os iniciantes; soubessem identificar as demandas formativas dos PIs; planejassem e desenvolvessem práticas de mentoria de acordo com as necessidades dos mentorados; construíssem sua identidade como formadores, dentre outros aspectos pertinentes ao contexto da mentoria (MASSETTO, 2018; MALHEIRO, 2017; GOBATO, 2016; BORGES, 2017).

A formação oferecida pelo programa aos futuros mentores aconteceu de maneira virtual ao longo de quatro módulos, sendo que no último eles realizaram o acompanhamento de até duas PIs que trabalhavam nas escolas ou na rede em que atuavam. Durante todo esse processo, os mentores receberam o suporte dos pós-graduandos da UFSCar que atuavam como tutores no PFOM. Essa iniciativa oportunizou a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos profissionais experientes para que atuassem presencialmente com os PIs de forma a promover ações que, ao menos, minimizassem as dificuldades típicas do início da carreira docente (MASSETTO, 2018; MALHEIRO, 2017; GOBATO, 2016; BORGES, 2017).

Apesar das diferenças dos objetivos das pesquisas de Gobato (2016), Borges (2017), Malheiro (2017) e Massetto (2018), todas tiveram como foco a análise de dados provenientes do processo formativo e de atuação dos mentores participantes do PFOM.

Em sua dissertação, Gobato (2016) coletou dados provenientes de atividades formativas realizadas por quatro participantes do PFOM – nas quais discutiam sobre o início da carreira e prática profissional – a fim de analisar a construção da identidade docente e de ser mentor. Ressalta-se que, no caso desta pesquisa, os participantes ainda não haviam iniciado suas atividades de acompanhamento de PIs, por isso tratava-se de futuros mentores.

Os anos de experiência na docência e no cargo de gestão possibilitaram aos participantes a construção de uma base de conhecimento sólida a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, da escola, educação, desenvolvimento docente. Os conhecimentos são aspectos relevantes para a identidade docente, além de também

favorecerem aos mentores o exercício de suas funções junto aos PIs, “uma vez que serão modelos a serem seguidos e ensinarão estes profissionais a ensinarem” (GOBATO, 2016, p.161). Como futuros mentores, era esperado que eles se utilizassem esses conhecimentos para contribuir com a melhoria da prática do PI, mas que também aprendessem outros aspectos específicos ao papel de formador.

Portanto, durante o processo de se tornar mentor, os participantes do PFOM irão construir a sua identidade de formador levando em consideração toda sua trajetória profissional e pessoal que os levaram até ali. As atividades formativas propostas no PFOM, as quais fizeram com que os futuros mentores refletissem justamente sobre essas suas trajetórias que envolveram diferentes dificuldades e conquistas, podem ter favorecido determinadas mudanças na forma de pensar e agir, as quais – por sua vez – podem ter contribuído para o remodelamento da identidade profissional dos participantes (GOBATO, 2016).

Por serem mentores iniciantes e ainda não terem uma identidade de formador consolidada, Gobato (2016) ressalva que é possível que esses participantes vivenciem na nova função algumas dificuldades e sentimentos semelhantes àqueles experienciados nos primeiros anos da carreira docente. Porém, espera-se que – ao longo de suas práticas – eles remodelem a “identidade de professor experiente, adicionando a elas reflexões, crenças, valores, conhecimentos e outros aspectos vivenciados e adquiridos durante sua atuação na mentoria, auxiliando na formação de outros professores e na sua própria” (GOBATO, 2016, p.159).

Já na tese de Borges (2017, p.7) foram analisadas as contribuições do PFOM aos mentores bem como os desafios enfrentados, “as aproximações e os distanciamentos entre as diferentes funções já exercidas [por elas] cotidianamente de coordenação, direção e/ou supervisão” com a mentoria.

As três participantes da pesquisa nunca haviam sido mentoras e, por isso, demonstraram algumas dificuldades relacionadas ao novo papel assumido. Durante o PFOM, duas delas acompanharam as PIs de maneira presencial, uma vez que atuavam respectivamente como coordenadora e diretora na mesma escola das iniciantes. Porém, ao mesmo tempo em que observar a prática de ensino das PIs e oferecer à elas um suporte diário demonstrou ser um aspecto que favoreceu a mentoria, por outro lado pode-se verificar algumas dificuldades em relação a isso. As análises das narrativas da mentora que atuava como diretora indicou que “a própria relação escolar pode ter influenciado as expectativas da iniciante, que só apresentava à sua mentora/diretora

queixas sobre os alunos indisciplinados” (BORGES, 2017, p.178). Ademais, em alguns momentos, houve falta de organização do trabalho por parte da mentora, já que se notou confusão nas funções desenvolvidas como formadoras de PIs com a de gestão na escola. Já no caso da outra mentora que era supervisora de ensino, as suas ações de apoio à PI aconteceram de forma virtual, aspecto que em determinados momentos gerou dificuldades, uma vez que a formadora só tinha “acesso” às práticas da PI por meio de suas narrativas escritas.

Em relação às práticas de mentoria, as participantes adotaram modelos diferentes ao longo de suas atuações, uma vez que suas ações junto aos PIs foram influenciadas por suas trajetórias pessoais e profissionais. Neste sentido, Borges (2017) salienta que foi possível identificar momentos em que as mentoras desenvolveram ações mais diretivas, apresentando modelos de práticas e sugestões (“deram o peixe”), e em outros momentos elas fizeram intervenções que provocaram mais a reflexão por parte das iniciantes (“ensinaram a pescar”). Entretanto, algumas vezes as mentoras demonstraram que sabiam “o que ensinar”, mas ainda não haviam consolidado conhecimento sobre “como ensinar”.

Dentre as demais dificuldades enfrentadas pelas três participantes, observou-se: a falta de tempo para se destinarem às atividades formativas e de mentoria envolvidas no PFOM; o medo e ansiedade em relação ao novo papel assumido; tratar de assuntos que envolviam outras pessoas e/ou setores. Nestas situações, o suporte oferecido pela equipe de pesquisa do PFOM – mais especificamente as trocas estabelecidas com as tutoras - parece ter sido um fator favorável para desempenharem suas atividades de mentoria (BORGES, 2017).

Destaca-se que, ao refletirem sobre o trabalho de mentoria desenvolvido, as mentoras indicaram que essa nova experiência proporcionou aprendizagens que influenciaram – inclusive – as suas atividades profissionais na escola, como: construção de novos conhecimentos relacionados ao papel de ser formador; compreensão sobre a importância do oferecimento de apoio aos PIs; relevância do trabalho formativo estar relacionado às necessidades formativas, partindo do contexto de atuação do professor; percepção de que a relação entre mentor e PI deve envolver escuta sensível atenção, empatia, confiança; entendimento que o ensino do ensino envolve organização e planejamento. Tais aspectos indicam “uma clara compreensão de que o mentor não necessita dominar tudo, entretanto, deve estar aberto à aprendizagem, à pesquisa e às novidades” (BORGES, 2017, p. 194).

A fim de mapear as necessidades formativas de mentores participantes do PFOM e seus saberes mobilizados na mentoria, em sua tese Malheiro (2017) analisou as narrativas escritas de quatro participantes do programa que atuavam, simultaneamente, como coordenador da secretaria da educação, coordenador pedagógico de escola, diretor e supervisor de ensino.

Ao investigar as atividades de mentoria, Malheiro (2017) evidencia que os mentores buscaram diferentes estratégias para a identificação das necessidades formativas dos PIs – entrevista, observação, registros em diários, atividades – bem como também delimitaram e organizaram a proposta de intervenção em conjunto com os iniciantes. O acompanhamento ao PI e tratamento dos temas priorizados na mentoria aconteceu por meio de orientações, supervisões, momentos de estudos e apoio emocional. Mesmo possuindo uma orientação em comum por meio do PFOM, cada mentora mobilizou conhecimentos advindos tanto da formação recebida como de suas experiências profissionais (como docente e formadora) para planejar e desenvolver as práticas de mentoria (MALHEIRO, 2017).

Mesmo possuindo experiência no cargo de formadores da educação básica, os participantes enfrentaram determinadas dificuldades no desenvolvimento de suas ações de mentoria, como: lidar com relações de poder provenientes das políticas educacionais; conseguir gerenciar as atividades no PFOM com o trabalho na escola; lidar com a personalidade das PIs; não considerar o contexto da rede que a PI atuava nas ações de mentoria. Além disso, Malheiro (2017) também identificou em suas análises que duas participantes demonstraram dificuldade em realizar o planejamento das atividades de mentoria e fazer registros reflexivos detalhados sobre as suas ações. De modo geral, identificou-se que as necessidades formativas dos mentores estavam associadas à gestão e delineamento de estratégias voltadas para a formação de adultos.

Já a tese de Massetto (2018) analisou as aprendizagens e experiências emocionais de três mentoras, as quais possuíam longo tempo de docência. Observou-se que a trajetória pessoal e profissional anterior ao PFOM influenciou as suas ações junto aos PIs. Entretanto, as análises também indicaram que apenas essas experiências não foram suficientes para desempenharem o seu papel de formadoras de professores, já que as participantes apresentaram necessidades formativas relativas ao desenvolvimento profissional – construção da identidade como mentora, gestão de papéis e atividade realizadas, crenças etc.

As participantes também enfrentaram outros desafios durante a sua atuação na mentoria, como: gerir tempo para conciliar trabalho e atividades no PFOM, ausência ou pouco envolvimento das mentoras no AVA, estabelecer relações interpessoais, oferecer sugestões a uma PI que atuava em um nível de ensino diferente do mentor, focar as dificuldades das crianças ao invés das iniciantes. Apesar desses desafios, observou-se que eles não se tornaram aspectos que impediram as mentoras de darem prosseguimento ao trabalho. Massetto (2018) destaca a importância de programas de mentoria trabalharem com as experiências emocionais dos mentores, pois – assim como os PIs – eles também podem apresentar sentimentos de dúvidas, dificuldades, receios, preocupações no desempenho do novo papel.

Em relação às experiências emocionais, Massetto (2018) salienta a necessidade de maior atenção sobre como as mentoras percebem as suas PIs em relação ao seu envolvimento na mentoria – dedicação, estudos, interesse etc. Isso porque tal aspecto pode vir a influenciar a motivação das mentoras referente às suas atividades como formadoras. No caso das participantes da pesquisa, todas salientaram características positivas de suas iniciantes. A análise dos dados indicou que mentoras e PIs estabeleceram relações recíprocas, onde as dificuldades compartilhadas pelas iniciantes eram acolhidas de modo respeitoso e empático pelas mentoras.

De modo geral, evidenciou-se que a experiência docente não foi suficiente para que elas desempenhassem o papel de formadoras, uma vez que apresentaram dificuldades e necessidades formativas – gestão de papéis, estratégias de ensino, interação com pares etc. Neste sentido, aprender a ser mentora envolveu experiências pessoais e profissionais e, também, conhecimentos sobre ensinar a ensinar construídos durante a participação no PFOM. Considerou-se que o programa teve um papel importante nos processos desenvolvimentais das mentoras, inclusive, na construção da identidade de formadoras. Porém, também deve-se salientar que – ao final do programa – essa identidade profissional ainda não havia se mostrado totalmente consolidada (MASSETTO, 2018).

- *Dissertação e tese sobre a mentoria no ensino de língua inglesa*

Os trabalhos de Nieves (2017) e Shimazumi (2017) abordam sobre a mentoria oferecida para PIs que atuam no ensino da língua inglesa. Vale ressaltar que, na primeira pesquisa - diferentemente do PMO e PFOM - os participantes não estavam vinculados a programas formais específicos de mentoria. Isto é, os mentores

participantes do estudo de Nieves (2017) eram professores experientes que atuaram em suas escolas de línguas fazendo acompanhamento de iniciantes - até mesmo por iniciativa própria - mas, em sua grande maioria, não passaram por processos de formação para desempenharem o papel assim como também não estavam vinculados a nenhum tipo de programa ou política de mentoria. Caracterizando-se, assim, como um acompanhamento mais informal daqueles que estavam iniciando a docência. Por outro lado, a pesquisa de Shimazumi (2017) analisa processos de mentoria desenvolvidos por mentores que estavam vinculados a um programa construído por uma rede de escola de línguas com o intuito de melhorar o desempenho de PIs. Mesmo assim, por se tratar de estudos que discorreram sobre o contexto específico da mentoria aos PIs no ensino de língua inglesa, considerou-se válido agrupar essas duas pesquisas nesse único tópico.

Em sua dissertação, Nieves (2017) teve como objetivo analisar o impacto do papel do mentor na construção de conhecimentos profissionais dos PIs para a atuação no ensino da língua inglesa. Inicialmente, a autora enviou um questionário virtual para professores que tinham até cinco anos de experiência docente e que tiveram algum acompanhamento durante esse período. Posteriormente, também foi enviado um questionário online para 23 professores de língua inglesa que haviam atuado como mentores desses PIs, a fim de coletar dados referente a como foi essa atuação, quanto tempo durou, como se caracterizava a mentoria, quais práticas de mentoria foram desenvolvidas e as repercussões desse processo.

De acordo com os dados obtidos nas respostas dos mentores, Nieves (2017) destaca que esses acompanhamentos duraram, em média, apenas de um a seis meses. Também foi constatado que o início da mentoria se deu, na maior parte dos casos, por iniciativa do próprio professor experiente em oferecer apoio ao iniciante. Dentre as outras respostas, pode-se verificar outros motivos menos recorrentes, como: a mentoria fazia parte de suas funções profissionais; solicitação da mentoria por parte do próprio iniciante; sugestão dos profissionais que ocupavam cargos superiores ao mentor.

Segundo Nieves (2017), os mentores destacaram que as práticas de mentoria estavam mais relacionadas ao apoio para o planejamento do ensino, discussões relativas à metodologias para o ensino da língua inglesa, construção de conhecimento sobre o material didático utilizado nas escolas, momentos de observação em sala de aula com reuniões posteriores para orientações. Referente às repercussões na prática dos PIs, a autora afirma que 20 mentores receberam *feedback* positivo dos iniciantes que

acompanharam, os quais afirmaram a ocorrência de mudanças em suas práticas de ensino.

Já a tese de Shimazumi (2017) teve como objetivo interpretar a natureza de ser mentor e experimentar a mentoria de PIs de inglês durante o processo de formação continuada. A análise se deu por meio dos registros do trabalho de mentoria que aconteceu entre mentores e professores com mais de três anos de experiência que atuavam em uma rede de escola de línguas e que, na ocasião, enfrentavam dificuldades. Essas dificuldades se associavam ao baixo índice de desempenho profissional esperado pela gestão, desistência e resultado negativo referente à satisfação dos alunos. Esse programa de mentoria envolveu um curso de familiarização para os envolvidos, formação para os mentores, encontros entre mentores e equipe para acompanhamento da mentoria desenvolvida, e o trabalho colaborativo entre mentores e mentorandos durante o ano de 2012.

O trabalho de mentoria neste programa aconteceu por meio do planejamento de aulas em conjunto com os PIs, observação da execução das aulas e feedback por parte do mentor, estimulação à reflexão sobre a prática realizada, percepção sobre as aprendizagens demonstradas pelos alunos, auxílio ao iniciante na construção de planos de ação para as próximas aulas. Tais ações se configuravam, assim, em ciclos no trabalho colaborativo entre mentor e mentorado envolvendo: planejamento, observação, discussão, reflexão e novo planejamento (SHIMAZUMI, 2017).

Em relação às práticas desenvolvidas pelos mentores, evidenciou-se a necessidade de que - em alguns momentos - eles fossem menos diretivos, priorizassem algumas demandas dos PIs, tivessem maior assertividade em relação ao *feedback*, refletissem sobre suas práticas a fim de adequá-las. Tais aspectos se vinculam ao desafio sentido pelos mentores em fazer com que os PIs se tornassem mais autônomos em seu trabalho, desenvolvessem um olhar crítico-reflexivo em relação às suas ações e passassem a ser conscientes de seu fazer docente, necessidades, dificuldades, planejamento, escolhas etc (SHIMAZUMI, 2017). Assim, foi possível identificar que os mentores buscaram alternativas para tornar as suas ações mais eficazes, como: projetar planos de ações alternativos; oferecer maiores esclarecimentos ao PI sobre o planejamento da aula; buscar ajudar os professores a aceitar mudanças; auxiliar os PIs a perceber evidências de suas necessidades e do que deve ser mudado em suas aulas; ler e procurar atividades diferenciadas para propor ao iniciante; trabalhar melhor com o feedback.

Dentre os outros problemas enfrentados pelos mentores, Shimazumi (2017) identificou aspectos que se relacionavam ao fato de que os mentores não sabiam como lidar com algumas reações dos PIs durante o processo de mentoria e, por isso, buscavam auxílio. Essas reações dos iniciantes se relacionavam à: falta de interesse em participar da mentoria; medo da mudança; incômodo em ser observado em aula pelo mentor; falta de participação nas atividades do programa; resistência em relação aos feedbacks ofertados após a observação das aulas; percepção de sua inserção no programa de mentoria como uma forma de punição. Também foi observado que alguns professores podem ter sentido o estabelecimento de uma relação de poder junto aos seus mentores:

Questões de poder podem estar implicitamente alojadas nas relações entre mentor e mentorando, principalmente se o mentorando se sente ameaçado ou inseguro. Quando essas questões veêm à tona, elas podem fornecer ao mentor uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento (SHIMAZUMI, 2017, p.89).

Nesses casos, pôde ser observado o estabelecimento de uma relação de conflito e um tanto instável, onde havia falta de comprometimento e confiança entre os envolvidos no processo. Mesmo com as dificuldades iniciais na relação estabelecida com a iniciante, uma das mentoras conseguiu - aos poucos - construir um vínculo mais próximo com sua mentoranda, fato este que refletiu positivamente no andamento do trabalho de mentoria. De acordo com essa participante, a mentoria se mostrou eficaz a longo prazo, mostrando-se um mecanismo importante de conscientização para que a PI refletisse sobre suas práticas e buscasse caminhos para o aprimoramento de sua aula (SHIMAZUMI, 2017).

A avaliação dos processos de mentoria desenvolvidos ao longo do ano de 2012 indica, de maneira geral, que surtiram resultados positivos, mostrando um aumento na retenção dos alunos após a implementação do programa. Desta forma, Shimazumi (2017, p.96) ressalta as contribuições das práticas de mentoria que envolveram “planejar a aula com o mentorando, assisti-lo em aula, levá-lo a ‘pensar com intenção’ sobre o evento vivenciado, ou seja, a refletir sobre a experiência vivida e conceituá-la, para que possa reconstruir uma nova prática a partir de uma colaboração criativa”. Para o desenvolvimento de um trabalho de mentoria efetivo, de acordo com a autora, evidenciou-se a necessidade de o mentor apresentar conhecimentos e habilidades

coerentes a um profissional experiente no ensino de língua inglesa bem como ter clareza sobre como o seu papel impacta outras pessoas.

- *Considerações sobre os trabalhos selecionados: contribuições à pesquisa*

Além de se ter atenção aos PIs que participam das iniciativas tratadas nas teses e dissertações, as pesquisas aqui analisadas revelam a importância de se olhar para aqueles que os acompanham neste momento de indução: os próprios mentores. Os resultados evidenciam que os mentores também vivenciam intensas experiências durante a sua atuação na mentoria e que essa vivência pode impactar o seu processo de desenvolvimento profissional enquanto docente e formador. Neste sentido, é importante que essas iniciativas atentem sobre as questões envolvidas no processo de ensinar a ensinar e, por consequência, sobre como podem suprir necessidades, demandas e estabelecer prioridades que envolvem o papel do mentor.

Mesmo considerando as especificidades dos programas de mentoria que serviram de contexto para as teses e dissertações analisadas, pode-se verificar que os mentores participantes dos estudos apresentaram relatos e vivências semelhantes relativos às suas atuações junto aos PIs. A partir dos resultados mais recorrentes nas pesquisas analisadas, abaixo apresenta-se o quadro que sumariza os principais aspectos evidenciados pelos mentores quanto às tensões vividas na mentoria, apoios recebidos, aprendizagens construídas e conhecimentos mobilizados, práticas de mentoria desenvolvidas.

QUADRO 2 - Principais resultados das teses e dissertações

<p>Tensões</p>	<p>Acompanhar virtualmente as PIs (PIERI, 2010; BORGES, 2017)</p> <p>Ser mentora e atuar como diretora na mesma escola da PI (BORGES, 2017)</p> <p>Dificuldade na organização do tempo e do trabalho (BORGES, 2017; MALHEIRO, 2017; MASSETTO, 2018)</p> <p>Delimitação de conteúdos, gestão e estratégias para a mentoria (BORGES, 2017; MALHEIRO, 2017; SHIMAZUMI, 2017; MASSETTO, 2018)</p> <p>Sentimentos de medo, insegurança, dúvida, ansiedade no desenvolvimento do novo papel (BORGES, 2017; MASSETTO, 2018)</p> <p>Lidar com relações de poder (MALHEIRO, 2017; SHIMAZUMI, 2017)</p> <p>Estabelecer boa relação com as PIs, sabendo lidar com suas personalidades (MALHEIRO, 2017; SHIMAZUMI, 2017; MASSETTO, 2018)</p> <p>Não considerar o contexto da rede que a PI atuava para o planejamento das ações de mentoria (MALHEIRO, 2017)</p> <p>As experiências prévias das mentoras não foram suficientes para desempenharem o seu papel, uma vez que apresentaram necessidades formativas (MASSETTO, 2018)</p> <p>Ausência ou pouco envolvimento das PIs no programa (MASSETTO, 2018; SHIMAZUMI, 2017)</p> <p>Ser menos diretivo, priorizar as demandas dos PIs, buscar maior assertividade em relação ao <i>feedback</i> (SHIMAZUMI, 2017).</p>
<p>Apoios recebidos</p>	<p>Troca com outras mentoras e equipe de pesquisa, possibilitou olhar para as situações da mentoria de formas diferentes (PIERI, 2010);</p> <p>Recebimento de apoio da equipe do programa para a continuidade do trabalho de mentoria (PIERI, 2010; BORGES, 2017; MALHEIRO, 2017; SHIMAZUMI, 2017; MASSETTO, 2018).</p>

<p>Conhecimentos e Aprendizagens</p>	<p>Os mentores refletiram e revisaram seus conhecimentos específicos prévios, os quais foram necessários para auxiliar às PIs (PIERI, 2010; BORGES, 2017)</p> <p>Aprendeu que não há necessidade da presença física para desenvolver a mentoria (PIERI, 2010)</p> <p>Passou a ter mais atenção ao escrever para ser entendida (PIERI, 2010)</p> <p>Reconhecimento de que as dificuldades levam os PIs a desistirem da profissão e, por isso, necessitam de apoio (PIERI, 2010; BORGES, 2017)</p> <p>PIs e mentores ensinam e aprendem mutuamente por meio das interações (PIERI, 2010)</p> <p>Base de conhecimento sólida construída durante a trajetória profissional necessária para a mentoria (GOBATO, 2016)</p> <p>Construção de novos conhecimentos sobre ensinar a ensinar (BORGES, 2017; MASSETTO, 2018)</p> <p>Ensinar a ensinar envolve organização e planejamento (BORGES, 2017)</p> <p>Importância do PFOM para a mobilização e construção de saberes para o desenvolvimento das práticas de mentoria (MALHEIRO, 2017; MASSETTO, 2018)</p>
<p>Práticas de mentoria</p>	<p>Utilização das EEAs (PIERI, 2010)</p> <p>As práticas envolveram reflexão sobre as práticas, diálogo, registros, análise das atividades, avaliação (PIERI, 2010; NIEVES, 2017; SHIMAZUMI, 2017; BORGES, 2017; MALHEIRO, 2017; MASSETTO, 2018)</p> <p>Observação das aulas das PIs (NIEVES, 2017; SHIMAZUMI, 2017; BORGES, 2017; MALHEIRO, 2017)</p> <p>Demonstrar às PIs que a docência envolve planejamento, implementação e avaliação; bem como a importância da reflexão e registros das práticas (PIERI, 2010)</p> <p>Ações influenciadas pelas trajetórias profissionais das mentoras (BORGES, 2017; MALHEIRO, 2017; MASSETTO, 2018)</p> <p>Práticas que envolveram tanto o “dar o peixe” (diretivo) como o “ensinar a pescar” (reflexivo) (BORGES, 2017)</p> <p>Práticas estavam relacionadas às necessidades formativas das PIs e partiam de seu contexto de atuação (BORGES, 2017; PIERI, 2010; MALHEIRO, 2017; MASSETTO, 2018)</p>

	Fazer com que os PIs se tornassem autônomos, críticos-reflexivos em relação às suas ações e conscientizassem de seu fazer e necessidades (SHIMAZUMI, 2017).
--	---

Fonte: própria autora

Os resultados indicam, no geral, que as trajetórias profissionais e pessoais dos mentores influenciaram o novo papel de ser formador de PIs. Entretanto, apenas essas experiências e saberes prévios não foram suficientes para as demandas provenientes da mentoria, evidenciando que ensinar crianças é diferente de ensinar professores a ensinar. Nestes casos, os mentores apresentaram determinadas necessidades e enfrentaram tensões relativas tanto às suas relações com os PIs como também sobre o próprio processo de planejar e gerir suas práticas de mentoria. Assim, mostrou-se importante uma rede de apoio ao mentor, por meio da equipe de pesquisa e outros mentores envolvidos nos programas, para saberem lidar com as dificuldades, solucionarem dúvidas, olharem para as situações da mentoria de forma diferente, receberem sugestões etc. Ademais, os programas também se mostraram fundamentais para a construção de novos conhecimentos sobre ensinar a ensinar, bem como sobre o próprio papel de ser mentor, impactando a construção da identidade desses participantes como formadores. Desta forma, há indícios de que a participação desses mentores nos programas de mentoria favoreceu o seu desenvolvimento profissional.

Essas pesquisas agregaram, portanto, informações fundamentais sobre a mentoria no contexto brasileiro, indicando ainda pistas sobre o que os mentores necessitam, como caracterizam as suas atuações junto aos PIs, quais conhecimentos e apoios se mostraram fundamentais para desenvolverem o seu papel, quais aspectos impactam na identidade de formador, dentre outras questões que ainda podem ser muito discutidas, estudadas e aprofundadas.

Dada a quantidade extremamente reduzida de teses e dissertações sobre o tema que foram identificadas na BDTD, evidencia-se a urgência tanto em se promover e divulgar iniciativas de indução por meio da mentoria no Brasil como também em ampliar os estudos referentes a essas propostas. Assim, a partir da divulgação de pesquisas sobre a mentoria no Brasil, torna-se mais viável planejar e propor “ações que revalorizem as existentes e promovam a ampliação do número de ações, de beneficiados e de financiamento” (RABELO; MONTEIRO, 2019, p.5).

CAPÍTULO 3

CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esse capítulo se destina a apresentar o contexto de realização desta tese de doutorado. Primeiramente, pelo PHM ser o cenário deste trabalho e por se tratar de uma pesquisa de caráter construtivo-colaborativo, será apresentado um detalhamento referente às suas especificidades e sobre como se deu o encaminhamento deste programa de mentoria. Após a contextualização do cenário em que se desenvolveu a pesquisa, discute-se sobre a fundamentação teórica que embasa a metodologia de pesquisa, os encaminhamentos da coleta e análise dos dados.

3.1 Contextualização do PHM

Como aproximar a pesquisa em educação das duas realidades que lhe dizem respeito: a da universidade, onde ela é habitualmente feita, e a da escola de educação básica, onde ela é requisitada para atender os problemas mais vitais? (LUDKE; CRUZ, 2005, p.105)

Inicia-se este capítulo com o questionamento trazido por Ludke e Cruz (2005), pois se mostra bastante pertinente para se discutir sobre como as pesquisas em educação - e, mais especificamente, aquelas que buscam construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento profissional de professores - podem operar em um novo paradigma sustentado na real aproximação entre universidade e escola. Tal perspectiva desafia os modelos mais tradicionais de pesquisa, nos quais geralmente observa-se uma relação hierárquica entre pesquisador e professor. Nestes casos, os pesquisados possuem um papel passivo na investigação, já que o seu envolvimento costuma limitar-se ao consentimento de participação e fornecimento de dados; enquanto isso, os pesquisadores ficam com a responsabilidade exclusiva em tomar decisões sobre o processo do desenvolvimento da investigação (COLE; KNOWLES, 1993).

Na contramão desse caminho, defende-se que para estudar, investigar e construir conhecimentos relacionados à docência e aos fenômenos que envolvem a sala de aula é importante que os pesquisadores adentrem o espaço escolar a fim de observar, participar

e discutir sobre as situações inerentes ao ensino. Desta forma, eles podem aprender com aqueles que, ao vivenciarem cotidianamente as tramas envolvidas na escola, melhor conhecem esse espaço - professores, alunos, gestores etc. Essa visão marca uma mudança na compreensão da prática de pesquisas que têm como foco o ensino e o processo de desenvolvimento profissional de professores (COLE; KNOWLES, 1993). Sustentado nesta concepção, o grupo da linha “Formação de Professores e outros agentes educacionais” (FPOAE) do PPGE/UFSCar desenvolve, desde 1995, pesquisas de caráter construtivo-colaborativo (COLE; KNOWLES, 1993), buscando integrar universidade-escola e estabelecer relações horizontais entre pesquisadores e professores.

De acordo com Desgagné (2007), pesquisas em educação embasadas na abordagem construtivo-colaborativo partem do pressuposto de que os professores práticos - imersos no campo do exercício profissional - contribuem na investigação de um objeto de pesquisa em colaboração com pesquisadores da universidade. Os professores tornam-se, assim, co-construtores de conhecimentos relacionados ao ensino.

No plano epistemológico, isso significa que [...] a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação. Ademais, isso significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve. [...] A ideia sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007, p.9).

O caráter colaborativo provém da contribuição: i) dos sujeitos pertencentes ao contexto pesquisado, os quais possuem tanto conhecimento aprofundado como também um olhar naturalizado sobre as situações que envolvem aquele ambiente; ii) dos sujeitos externos ao contexto pesquisado, mas que ao se inserirem neste espaço podem trazer uma nova perspectiva de análise (COLE; KNOWLES, 1993). Em termos de pesquisas com foco na docência, busca-se a compreensão dos professores, com a participação dos pesquisadores, sobre aspectos de sua prática de ensino em contexto real (DESGAGNÉ, 2007). A colaboração entre professores e pesquisadores é marcada pela negociação contínua de maneira a proporcionar benefício e desenvolvimento mútuo aos envolvidos

(COLE; KNOWLES, 1993), sendo essa uma característica marcante da pesquisa colaborativa.

Sob tal perspectiva, Ludke e Cruz (2005, p.106) afirmam que:

De um lado, crescem a escola básica e seus professores, recebendo estes uma complementação da formação obtida na licenciatura, e ao longo de toda a sua carreira, por certo. De outro lado, cresce a universidade, pelo contato direto com os problemas vitais da educação básica, assegurado pelos seus mestrando-professores.

Ao conceber a escola como importante espaço para a formação profissional docente, privilegia-se demandas, ações, práticas e o papel desempenhado pelos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Pesquisas dessa natureza visam fortalecer o protagonismo dos professores atuantes e também oportunizam a realização de “processos formativo-investigativos sobre [a] aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, investindo nos professores em contexto e valorização do trabalho docente” (REALI; MIZUKAMI, 2017, p.713). Tais iniciativas proporcionam, assim, a construção de novos conhecimentos relativos à área de formação de professores (REALI; MIZUKAMI, 2017).

Tomando por base essa perspectiva que privilegia a articulação universidade-escola e levando em consideração que a interação entre pares com experiências e tempo de docência diversos é fonte relevante de aprendizagem, a partir de 2002 o grupo de pesquisa de FPOAE realizou pesquisas-intervenção com foco na mentoria (REALI; MIZUKAMI, 2017). De maneira mais específica, essas pesquisas subsidiaram programas de mentoria que visavam oferecer auxílio aos PIs de diferentes etapas de ensino (EI; AI; EJA) por meio do acompanhamento de profissionais experientes da educação (professores veteranos, diretores, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos), formados para atuarem como mentores. Nesses projetos de pesquisa, os participantes puderam integrar a prática do ensino na escola básica com o papel de formadores ao oferecerem apoio aos PIs. É interessante ressaltar que este caso exemplifica uma oportunidade dos professores ampliarem a sua atuação na docência sem que se afastem da prática de sala de aula (DESGAGNÉ, 2007). Portanto, enquanto as mentoras (professoras experientes) ensinavam PIs a ensinar, simultaneamente elas também continuavam inseridas no contexto escolar ensinando seus alunos.

Ao longo de quase duas décadas, quatro programas de mentoria foram desenvolvidos: Programa de Mentoria voltado para professores iniciantes de Educação

Física (2002); Programa de Mentoria Online (2004-2007); Programa de Formação Online de Mentores (2014-2016); Programa Híbrido de Mentoria (2017-2020). Apesar de esses programas possuírem certas especificidades em seus objetivos, duração e modalidade, todos compartilharam de uma mesma base teórica-metodológica que com o tempo foi ampliada.

No PHM, por ser uma pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativa, o grupo de pesquisa buscava considerar a visão das professoras sobre suas práticas; incentivar as reflexões sobre suas ações; analisar os mecanismos assumidos por elas para lidar com as situações da mentoria; privilegiar as habilidades e conhecimentos das professoras no contexto de atuação (Relatório FAPESP, 2018). As pesquisadoras não destinavam um “olhar normativo e exterior ‘sobre’ aquilo que os professores fazem, mas [procuravam] ‘com’ eles, no interior do contexto em que atuam compreender em que se apóia esse agir” (DESGAGNÉ, 2007, p.11). Tal caminho é uma possibilidade para conhecer o contexto de trabalho dos professores, como eles pensam, “o que” e “o porquê” fazem. A partir daí é possível “refletir com eles sobre as situações vivenciadas e, caso necessário, construir [colaborativamente] formas de enfrentamento das dificuldades” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p.80).

O trabalho de parceria e colaboração também deve propiciar que as situações de ensino se tornem foco principal de discussão onde “se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa” (NÓVOA, 2017, p. 1116). Essas interações que fomentavam a participação ativa e colaborativa entre pesquisadoras, estudantes da pós-graduação, tutoras, mentoras e PIs pode ser concebido como “terceiro espaço”. Isto é, um lugar de formação do professor onde há mais aproximação entre professores-pesquisadores, escola-universidade e conhecimento prático e acadêmico. Ao terem seus conhecimentos reconhecidos e valorizados, os professores assumem o papel de colaboradores das práticas formativas (ZEICHNER, 2010), envolvendo-se em um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Desta forma, ao mesmo tempo em que o PHM - enquanto pesquisa-intervenção - promovia um espaço formativo às professoras da educação básica (mentoras e PIs) levando em consideração suas necessidades, também possibilitou investigar e construir conhecimentos sobre a realização da mentoria em caráter híbrido e seus desdobramentos para o desenvolvimento profissional das participantes (Relatório FAPESP, 2018). Isto é, o programa desempenhava papel de benefício mútuo ao ser tanto uma atividade formativa como também de pesquisa, uma vez que “aliar-se aos professores para co-

construir um objeto de conhecimento é também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que exercem” (DESGAGNÉ, 2007, p.13).

Assim como já indicado anteriormente, no PHM oferecia-se apoio e suporte às demandas formativas, dificuldades, dúvidas e desafios de PIs que atuavam nas etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Esse suporte acontecia por meio do acompanhamento de professoras experientes atuantes nas etapas de ensino correspondentes, as quais participaram de uma formação específica oferecida no programa para atuarem como mentoras. As interações entre mentoras, grupo de pesquisa e PIs se deu de forma híbrida ao promover interações frequentes entre as participantes por meio do uso de recursos tecnológicos variados e encontros presenciais na universidade.

O caráter híbrido se associa justamente ao fato de se articular atividades presenciais e virtuais – *blended learning* – integrando de maneira intencional momentos síncronos e assíncronos a fim de potencializar a aprendizagem (VAUGHAN, 2016). Esse tipo de abordagem possibilita “aperfeiçoar a forma como lidamos com o conteúdo, com a interação social, com a reflexão, com o pensamento de ordem superior, com a resolução de problemas, com a aprendizagem colaborativa” impactando, inclusive, no engajamento dos envolvidos (VAUGHAN, 2016, p.39). A expansão da internet, melhoria de acesso ao mundo virtual e avanço das novas tecnologias viabilizou o estabelecimento das interações sociais entre as professoras e seus pares, bem como entre elas e as pesquisadoras da universidade (REALI; MIZUKAMI, 2017). Ressalta-se ainda que esse atendimento remoto às professoras participantes via *internet*, pode possibilitar o estabelecimento de relações de mais fácil contato - já que não há problemas advindos da distância física - sendo um caminho para minimizar o sentimento de solidão docente.

As interações entre as participantes se deram por meio de conversas profissionais, a partir de narrativas escritas e orais, com foco na mentoria, escola, ensino e profissão docente. Isso aconteceu a partir da utilização de casos de ensino, compartilhamento de casos de mentoria, fórum de discussão, registros em diários, *feedbacks* etc. É perceptível, assim, o papel central que a narrativa possuía no PHM. Parte-se do entendimento que a narrativa escrita é um mecanismo importante para os professores expressarem o que pensam sobre a docência e revelarem seus processos de aprendizagem. Isto é, escrever sobre a sua prática, experiências, contexto de trabalho ou, ainda, narrar acontecimentos recentes e mais antigos pode potencializar processos

reflexivos sobre o que se viveu, possibilitando - por sua vez - que o professor elabore compreensões sobre causas e consequências de suas ações e situações vivenciadas (OLIVEIRA, 2011; GATTI et al., 2019).

Considera-se, portanto, que a narrativa é uma maneira do próprio autor conhecer a si mesmo, refletir sobre como as suas ações impactam o outro, construir maior conhecimento em relação aos seus limites e redefinir sua forma de agir (OLIVEIRA, 2011). Por isso, as narrativas podem ser utilizadas nos processos de formação inicial e continuada “como estratégia de formação, de práticas de pesquisa e de intervenção [sendo] reconhecidas mediante as potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (GATTI et al., 2019, p.195). Isso porque a narrativa envolve (re)elaboração e (re)significação do pensamento durante o próprio ato de escrever, possibilitando que as ideias sejam formuladas de maneira mais acurada (OLIVEIRA, 2011).

Inicialmente, o principal espaço virtual do PHM para as interações e registros dessas narrativas de mentoras e PIs era o AVA do site Portal dos Professores⁷. Esse ambiente era composto por salas com finalidades distintas, sendo elas: i) *sala de formação dos mentores*: espaço de interação entre as mentoras, mentoras-pesquisadoras e mentoras-tutoras por meio de atividades assíncronas (fóruns, tarefas, questionário, diário reflexivo etc) distribuídas em 10 módulos; ii) *sala de letramento digital das PIs*: ao ingressarem no PHM as PIs eram direcionadas, primeiramente, para essa sala que continha atividades assíncronas (pré-definidas por toda a equipe do PHM) com o intuito de a iniciante se familiarizar com o AVA além de a mentora coletar informações gerais sobre a trajetória profissional de suas mentoradas, sobre seu contexto de trabalho, expectativas em relação ao PHM etc; iii) *salas de acompanhamento das PIs*: cada mentora possuía uma sala própria para desenvolver suas ações de mentoria junto às suas PIs, após elas terem passado pelo letramento digital. As atividades formativas propostas nas salas de acompanhamento das PIs eram elaboradas pelas mentoras baseadas nas demandas e dificuldades identificadas pelas mentoras e/ou compartilhadas pelas próprias PIs.

⁷ O site Portal dos Professores (www.portaldosprofessores.ufscar.br) se refere a um programa institucional da UFSCar que se destina a profissionais da educação. Este espaço virtual se tornou base de apoio para o desenvolvimento de várias pesquisas e atividades formativas para professores e escolas sob a responsabilidade de docentes da universidade.

Com o desenvolvimento do PHM, além do uso do AVA, o *WhatsApp* foi adotado como ferramenta formativa pela maioria das díades e das pesquisadoras, uma vez que se mostrou um recurso eficaz para uma comunicação rápida, frequente e acessível entre as participantes, demonstrando sua potencialidade inclusive em situações mais emergenciais. Ademais, esse aplicativo oferecia recursos que se apresentaram importantes para o desenvolvimento das ações de mentoria, como o envio de áudios, fotos, vídeos, documentos etc. Posteriormente, com o início do distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, o *Skype* e o *Google Meet* também passaram a ser utilizados tanto pelas mentoras como pelas pesquisadoras com a finalidade de promover encontros síncronos. Assim, os recursos e linguagens digitais – textos, vídeos, redes sociais – foram muito utilizados no processo formativo para “favorecer a aprendizagem, criar um ambiente de interatividade entre os participantes, compartilhar informações e ideias, registrar produções” (GATTI et al., 2019, p. 196).

Mas, se por um lado esses diferentes recursos tecnológicos utilizados de forma síncrona e assíncrona pelas participantes possibilitou a construção de vínculo, ampliação de ferramentas formativas, interações mais frequentes etc; por outro, os dados provenientes dessas narrativas (escritas e orais) não ficaram armazenadas em um único espaço. Neste sentido, em termos do desenvolvimento da pesquisa, exigiu-se pensar diferentes formas de organização e sistematização dos dados a fim de não perder a cronologia dos acontecimentos, das ações de mentoria, dos desdobramentos, das tensões surgidas, das aprendizagens construídas etc.

Em decorrência do “currículo aberto” do PHM, ao longo de sua duração, houve imprevistos, mudanças no andamento do programa, reorganização das propostas formativas, adequações da pesquisa, fatores que demonstraram que o seu desenvolvimento não se deu de forma “linear”. Devido até mesmo ao próprio caráter construtivo-colaborativo, foi necessário realizar algumas modificações diante das demandas identificadas pela equipe, das necessidades compartilhadas pelas mentoras, das dúvidas e sugestões apontadas pelas PIs participantes e, até mesmo, do próprio contexto social (como, por exemplo, o primeiro ano da pandemia da COVID-19). Foi preciso, assim, um olhar sensível tanto por parte das pesquisadoras como também das mentoras ao considerar os pontos de vistas diferentes, limites e possibilidades das atividades formativas e de investigação envolvidas no PHM para que fosse possível realizar as adaptações necessárias. Isso porque essa opção metodológica se mostra

bastante complexa, ao passo que sabe-se o ponto de partida e de chegada relativa aos propósitos, porém o percurso é delineado continuamente, passo a passo.

- **Trajetórias de mentoras e PIs no PHM: processos formativos e investigativos**

As iniciativas de mentoria vigentes em diferentes países podem apresentar características diversas, variando no quesito tempo, modalidade, pré-requisitos, obrigatoriedade, dentre outros aspectos. Enquanto programa e não política pública, o PHM também possuía as suas especificidades, sendo elas:

- Considerando a modalidade do financiamento do projeto na FAPESP, o PHM tinha período pré-determinado de 2 anos de vigência, podendo ser prorrogado. No total, o programa teve duração de 3 anos e 6 meses;
- A participação de todas as PIs se deu de forma voluntária - apesar de que todas receberam uma certificação de participação no projeto de extensão - enquanto que as mentoras receberam uma bolsa mensal da FAPESP⁸;
- Ao se inserirem no PHM, mentoras e PIs assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que detalha os objetivos da pesquisa, esclarece sobre a coleta e análise dos dados registrados durante toda a participação no PHM, garante a confidencialidade das informações obtidas e assegura o sigilo;
- As mentoras atuavam como professoras em escolas na cidade de São Carlos; já as iniciantes trabalhavam em diferentes cidades do estado de São Paulo;
- Não houve nenhum tipo de redução da carga horária em sala de aula nem para as mentoras e nem para as PIs. Apesar disso, a equipe de pesquisa acordou com a Secretaria de Educação do Município para que as mentoras pudessem realizar as atividades da mentoria durante o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI)⁹;

⁸ Cada mentora recebia uma bolsa mensal da FAPESP. A fim de cumprir com o plano de trabalho relacionado à bolsa, as mentoras deveriam participar das reuniões presenciais semanais na universidade, realizar as atividades formativas, fazer o acompanhamento simultâneo de até 3 PIs estabelecendo contato semanal com cada uma, elaborar relatórios anuais de suas atividades para serem enviados à FAPESP, etc.

⁹ O HTPI é um tempo livre que o professor da rede pública da cidade tem para realizar atividades de estudos ou referentes à sala de aula.

- Diferentemente de outras iniciativas de formação continuada, o PHM não possuía um currículo pré-definido e, por isso, as atividades formativas oferecidas às participantes eram pensadas levando em consideração suas necessidades e demandas profissionais;
- Todas as mentoras - mesmo aquelas com experiência prévia de formadoras - participaram de uma formação inicial antes de acompanharem as PIs;
- Não existia um tempo pré-determinado de participação das PIs no programa, o desligamento poderia partir tanto do interesse da própria PI ou, ainda, pela percepção da mentora seguindo alguns critérios definidos pelo conjunto de mentoras. Houve, portanto, uma grande variação no tempo de interação: enquanto algumas PIs ficaram poucos meses, outras permaneceram durante mais de dois anos.
- As mentoras foram orientadas a registrar suas interações com as PIs, fato que envolveu: *download* das conversas da díade via *WhatsApp*; gravação dos encontros síncronos no *Google Meet* e/ou *Skype*; oferecimento de atividades formativas e *feedbacks* no AVA; registros no diário, etc.

Sabe-se que a participação dos iniciantes em programas de formação externos à escola permite que eles se posicionem criticamente e questionem as situações vivenciadas cotidianamente nas instituições de ensino (FREITAS, 2002). Ademais, ressalta-se que a mentoria - enquanto espaço formativo - possibilita novas aprendizagens não somente ao iniciante como também ao mentor. Isso porque a troca entre professores em diferentes fases da vida profissional proporciona benefício mútuo ao possibilitar que o professor analise sua própria prática, aprenda sobre o ensino e sobre ser professor, esteja em contato com outras percepções, vivências e concepções (SARTI, 2009). Assim, dada as características do PHM, as atividades formativas para as PIs e mentoras visavam proporcionar reflexões sobre a prática do ensino e do ensino do ensino - de maneira individual e coletiva - a fim de “responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes. Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa reconcilia as dimensões da pesquisa sobre a prática docente e a formação contínua de professores” (DESGAGNÉ, 2007, p.14).

De forma a explicitar melhor esses caminhos percorridos, abaixo detalha-se como aconteceu o processo formativo das mentoras no PHM bem como o ingresso das PIs e ações de mentoria desenvolvidas.

- *Formação inicial e continuada das mentoras do PHM*

As mentoras que atuaram no PHM eram professoras efetivas na rede municipal de ensino da cidade de São Carlos nas etapas da EI e dos AI, com exceção de uma que atuava como coordenadora pedagógica e docente em uma escola particular. Todas tinham mais que 10 anos de experiência docente, sendo que a minoria já havia atuado como formadora de professores em programas, como: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); “Tecnologias Digitais” na plataforma Pro-Info; Coordenação da EJA etc. Elas foram convidadas a compor a equipe do PHM por terem sido indicadas como profissionais que desenvolviam um trabalho diferenciado em suas escolas, destacando-se por suas práticas de ensino.

Ao se inserirem no PHM, todas participaram de um processo formativo inicial e continuado ao longo de toda a atuação no programa, uma vez que as especificidades da atividade de mentoria demonstram a sua complexidade. Por isso, justifica-se o fato de que apenas a experiência docente não é suficiente para oferecer à mentora um conjunto de competências e conhecimentos necessários ao desempenho do papel de formadora de PIs (VAILLANT; MARCELO, 2015). Esse processo formativo se deu por meio de reuniões presenciais semanais com todo o grupo de pesquisa na UFSCar - mentoras, tutoras, pesquisadoras e colaboradoras - e da realização de atividades virtuais propostas no AVA do Portal dos Professores. Abaixo, apresenta-se a página inicial da sala de formação das mentoras.

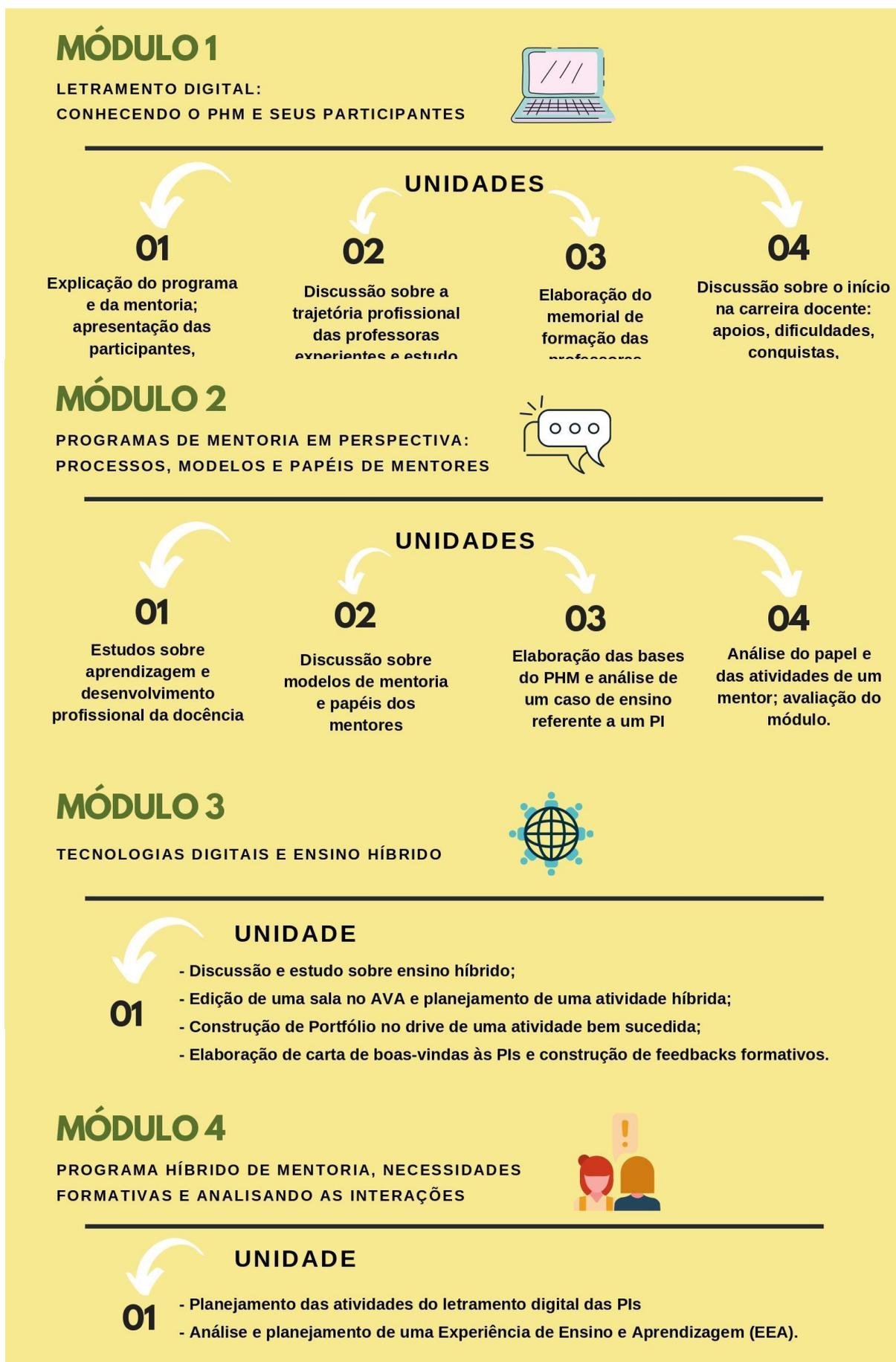
Figura 2 - Sala de formação das mentoras no AVA

Fonte: Print do AVA do PHM

A formação inicial das mentoras que se inseriram no PHM em 2017 aconteceu desde o “Módulo I” até a primeira unidade do “Módulo IV”, correspondente ao período de maio a outubro/2017. Diversas estratégias de ensino (estudo de textos, análise de casos de ensino, discussões coletivas, dentre outras) e recursos do AVA (questionário, fóruns, diário, dentre outros) foram utilizados para a proposição de atividades que, de uma maneira geral, visavam: a familiarização com o AVA; a aprendizagem do uso de recursos tecnológicos; a aproximação ao papel de ser formadora de PIs; a construção de conhecimentos relativos à educação de adultos, aprendizagem profissional de professores, início na carreira docente etc. Já nos encontros semanais presenciais na universidade foram propostas atividades diversificadas em que as mentoras puderam trabalhar em grupo, discutir casos de ensino, expressar suas expectativas e inseguranças, compartilhar suas experiências profissionais e vivências em sala de aula, conversar com as pesquisadoras, etc.

A figura a seguir apresenta os temas gerais abordados nas unidades de cada módulo durante esse período de formação inicial das mentoras:

Figura 3 - Formação inicial das mentoras do PHM



Todas as professoras experientes eram mentoras iniciantes, desse modo foi essencial que as atividades deste período de formação inicial abordassem - dentre outros aspectos - sobre como o processo de tornar-se professor é algo complexo, sobre como o apoio ao PI pode minimizar o “choque de realidade” e qual é o papel do mentor. Ao relembrares, no módulo 1, suas trajetórias docentes para elaborar o memorial de formação, por exemplo, elas tiveram a oportunidade de refletirem sobre as dificuldades, sentimentos, desafios e apoios recebidos quando ainda eram iniciantes na carreira. Esse tipo de atividade pode favorecer que as professoras experientes olhassem para si, revessem práticas, refletissem sobre conceitos e, até mesmo, projetassem suas futuras ações de mentoria junto às PIs (SOUZA et al., 2019). De acordo com Souza et al. (2019, p.154), nesse movimento de reflexão sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, as professoras experientes têm a oportunidade de “atribuir significados que as levarão de uma experiência a uma próxima, com grau de compreensão mais profundo de suas relações com a primeira e conexões com outras experiências e ideias”.

Diferentemente de muitos programas internacionais, no PHM as mentoras não acompanhariam as PIs de maneira presencial e/ou pela observação em sala de aula de suas práticas de ensino. A mentoria aconteceria de forma híbrida, isto é, as interações das díades M-PI se dariam quase que exclusivamente por meio virtual e com alguns encontros presenciais na UFSCar. Devido a esse caráter do programa era necessário oferecer uma formação às professoras experientes para que pudessem, além de desenvolver habilidades para manusear e editar o AVA (espaço que seria o principal meio de interação da díade), construir conhecimentos relativos sobre como utilizar recursos virtuais diversificados com uma finalidade formativa. Desta forma, o Módulo 3 foi criado com o intuito de ser um espaço de aproximação das mentoras ao ensino híbrido, proporcionando momentos práticos de manuseio, edição, planejamento e elaboração de atividades virtuais no AVA.

Por fim, também é importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa construtivo-colaborativa, nos Módulos 2 e 4 as professoras experientes participaram da elaboração de alguns aspectos norteadores do PHM, como no estabelecimento das bases do programa (objetivos, papel dos mentores, critério de seleção das PIs, conteúdos que poderiam ser abordados, etapas etc), no planejamento do letramento digital das PIs, estabelecimento de normas e funcionamento, ferramentas avaliativas, critérios gerais para o desligamento. Assim como Cole e Knowles (1993) alertam, a colaboração neste tipo de pesquisa não significa que todos os envolvidos devam desempenhar papéis

iguais em todas as etapas, mas sim que as responsabilidades sejam negociadas e mutuamente acordadas entre pesquisadores e professores.

Durante todo esse processo da formação inicial - e, posteriormente, na formação continuada quando já atuavam como mentoras - as professoras experientes receberam auxílio da equipe de pesquisa. De maneira mais específica, além das reuniões presenciais serem um espaço onde poderiam tirar suas dúvidas, compartilhar sentimentos, expectativas e dificuldades, elas também eram acompanhadas de maneira mais sistemática pelas tutoras bolsistas TT-3 da FAPESP. Quatro bolsistas atuaram simultaneamente no PHM, sendo que elas eram organizadas da seguinte maneira: uma era responsável pelas mentoras da EI; duas pelas mentoras dos AI; uma pelas mentoras da EJA. O papel das tutoras era o de facilitador do processo formativo das mentoras, acompanhando de perto os seus desempenhos, aprendizagens, avanços, dificuldades. Além de indicarem materiais de estudos, esclarecerem dúvidas, darem sugestões etc., as bolsistas também ofereciam *feedbacks* formativos em todas as atividades virtuais das mentoras para as quais eram responsáveis. Esse tipo de *feedback* é entendido aqui como um mecanismo de comunicação entre tutor e aprendiz, em que é possível trazer provocações em relação a modos de agir e de pensar objetivando melhoria no processo de aprendizagem (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

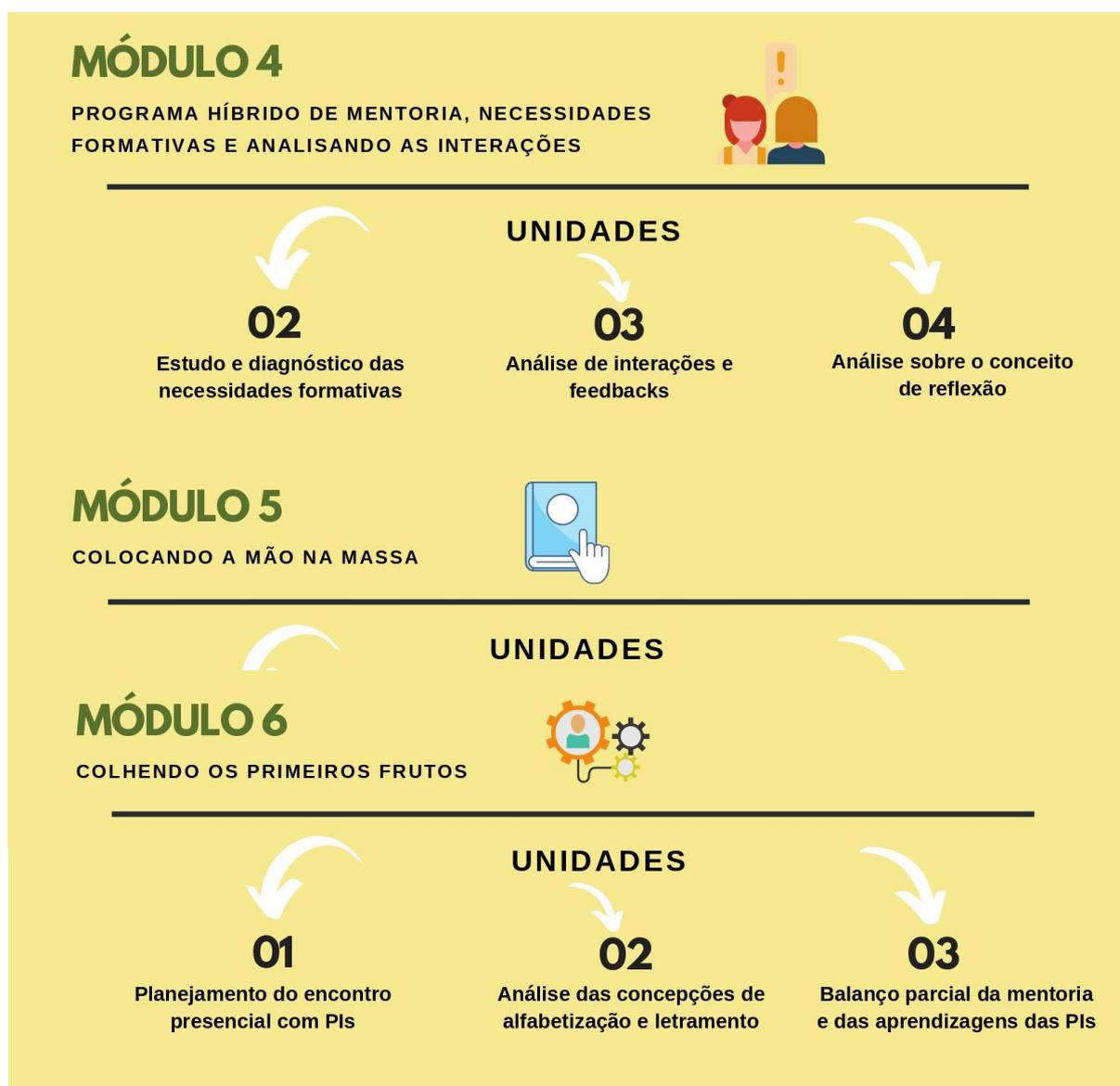
No total 15 mentoras (cinco da EI; oito dos AI; dois da EJA) finalizaram essa etapa do PHM em 2017. Devido a desistência de algumas dessas participantes em continuar no programa, nos anos seguintes outras professoras experientes foram convidadas a ocupar as vagas que ficaram em aberto. Como o PHM já estava em andamento e demandava-se com urgência mais mentoras para atender as PIs, as professoras experientes convidadas posteriormente realizaram uma formação inicial semelhante à que foi oferecida em 2017, porém com um tempo de duração menor. As mudanças realizadas na formação inicial das mentoras aconteceram a partir da avaliação feita pela equipe de pesquisa do PHM: quais atividades formativas eram mais essenciais? Em quais delas as mentoras relataram mais aprendizagens? Quais atividades poderiam ter sido oferecidas e não foram? A partir dessa discussão foi possível adequar o processo formativo para as professoras experientes que estavam entrando no PHM no segundo semestre de 2018, levando em consideração as demandas vigentes à época.

Ressalta-se ainda que, mesmo sem estarem acompanhando PIs, essas novas mentoras também participaram das reuniões presenciais na UFSCar. Assim, por um período o grupo de mentoras do PHM era formado por aquelas que já tinham um ano de

experiência na mentoria e por outras que ainda não haviam feito nenhum acompanhamento. Destaca-se, assim, que a diversidade de experiências profissionais, trajetórias, vivências pessoais parece ter proporcionado intensas trocas entre as mentoras participantes do PHM. Até mesmo o fato de elas atuarem em etapas de ensino diferentes era algo que poderia impactar em novas aprendizagens sobre a docência e, conseqüentemente, sobre ensinar a ensinar. Não por menos, foram frequentes os relatos das mentoras ressaltando que os momentos que mais contribuíram para a aprendizagem eram aqueles em que discutiam em conjunto nos encontros presenciais sobre os seus casos de mentoria (MARINI; BARROS; REALI, 2020).

Após o ingresso das PIs no PHM, a equipe de pesquisa continuou acompanhando as mentoras no desempenho de seu novo papel até a finalização do programa. Essa formação continuada oferecida à elas também envolveu atividades virtuais propostas no AVA e encontros presenciais semanais na universidade. Assim como demonstra a figura abaixo, essa etapa do PHM compreendeu da unidade 2 do Módulo 4 até o Módulo 10.

Figura 4 – Formação continuada das mentoras no PHM



MÓDULO 7

PREPARANDO NOVAS COLHEITAS



UNIDADES

01

Reflexão sobre as aprendizagens na mentoria e busca de evidência

02

Documentação das ações de mentoria

MÓDULO 8

SEMEANDO PARA NOVAS COLHEITAS E
DESCOBRINDO OUTROS CAMINHOS



UNIDADE

01

- Planejamento e avaliação do trabalho de mentoria
- Construção de caso de ensino.

MÓDULO 9

SEMEANDO PARA NOVAS COLHEITAS E
DESCOBRINDO OUTROS CAMINHOS



UNIDADE

01

- Planejamento do PHM 2020
- Balanço das ações de mentoria.

MÓDULO 10

COLHENDO OS FRUTOS E COMPARTILHANDO SEMENTES
PARA NOVOS PLANTIOS EM OUTROS TEMPOS



UNIDADE

01

- Planejamento das ações
- Reflexões sobre a mentoria.

Conforme as mentoras iniciavam a nova atividade, dúvidas e inseguranças surgiam. Era comum ouvir delas questionamentos, como: Como identificar as necessidades formativas das PIs? Quais temas podem ser abordados na mentoria? Como elaborar um *feedback* formativo? A PI não responde às investidas, e agora? Tais perguntas mobilizaram a equipe de pesquisa no sentido de organizarem propostas que viessem auxiliar as mentoras. Isso aconteceu mais fortemente nos Módulos 4, 5 e 6, por meio de atividades que envolveram estudos, reflexões, conversas, análise de casos de ensino, análise de interações entre mentora e PI, elaboração de *feedbacks*, palestras com especialistas para tratar de temas referentes à Educação Especial, BNCC, alfabetização e letramento.

As mentoras também tiveram momentos na formação em que fizeram um balanço de suas atividades de mentoria, elaboraram um planejamento de suas ações, refletiram sobre suas aprendizagens enquanto formadora de professores, buscaram evidências e analisaram os processos de aprendizagem das PIs durante a participação no PHM. Tais atividades estiveram presentes do Módulo 5 ao Módulo 10, sendo importantes tanto para o reconhecimento do que já havia sido desenvolvido e estabelecer perspectivas futuras do trabalho de mentoria, como também ofereciam informações importantes para planejamentos e novos encaminhamentos da pesquisa-intervenção.

Ressalta-se que, assim como indicado anteriormente, o PHM teria inicialmente dois anos de vigência. Porém, em comum acordo com as mentoras, a equipe de pesquisa pediu a prorrogação do projeto até o final do ano de 2020. Esse processo de prorrogação envolveu um balanço junto com as mentoras sobre o que havia sido produzido e quais novos caminhos poderiam ser trilhados, tal discussão aconteceu no Módulo 9. Na ocasião, as reuniões presenciais foram importantes para que a equipe de pesquisa junto com as mentoras definissem o novo letramento digital para as PIs que ingressariam em 2020, estabelecendo metas para o desenvolvimento do trabalho de mentoria, objetivos para o PHM nessa etapa etc. Entretanto, esse planejamento teve que ser adaptado devido à pandemia da COVID-19.

Com o início do isolamento social em março de 2020, os encontros presenciais com as mentoras se tornaram virtuais via *Skype*. Alguns fatores influenciaram o andamento dessas reuniões: estresse, sobrecarga de trabalho, conexão ruim da internet, interferência de questões advindas do ambiente doméstico, falta de conhecimento sobre a utilização do *Skype*, dentre outros. Considerando o período difícil que se vivenciava e

as consequências disso para a vida pessoal e profissional das mentoras, ficou combinado em comum acordo que essas reuniões tivessem uma duração menor do que as que aconteciam presencialmente. Posteriormente, as reuniões também passaram a se realizar quinzenalmente e não mais a cada semana. Sem perspectiva do que o futuro reservava ao contexto social e educacional, esses momentos de encontro com a equipe de pesquisa se tornaram não somente um suporte às demandas advindas da mentoria, como também muitas mentoras compartilhavam as suas próprias inseguranças como professoras no ensino remoto, dificuldades, angústias advindas do isolamento social, dentre tantos outros aspectos emergentes à época - tais questões serão discutidas de maneira mais aprofundada nas análises dos dados.

Com a finalização do PHM em dezembro de 2020, todas as mentoras responderam a um questionário online na plataforma Lyme da UFSCar que tinha como propósito avaliar o desenvolvimento do programa. Esse questionário era composto por seis eixos de questões, sendo eles referentes: ao processo formativo pela qual as mentoras passaram; a participação no PHM; ao desenvolvimento das ações de mentoria e acompanhamento das PIs; ao trabalho docente e de mentoria no período da pandemia; as bases e modelo adotado pelo PHM; as relações estabelecidas com todo o grupo (mentoras, pesquisadoras, tutoras).

- *Ingresso das PIs no PHM e desenvolvimento das ações de mentoria*

O ingresso das primeiras PIs que participaram do PHM aconteceu em outubro de 2017, após as professoras experientes terem finalizado a etapa de formação inicial para atuarem como mentoras. Ao longo da vigência do programa houve uma grande movimentação de entrada e saída de PIs. Ressalta-se, ainda, que no primeiro ano o PHM só atendeu iniciantes que atuavam na rede pública de São Carlos, mas nos anos posteriores PIs que trabalhavam em escolas públicas de outras cidades também participaram.

O processo de seleção das iniciantes envolveu a participação de toda a equipe do PHM. Em 2017, foi realizado junto a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Carlos um levantamento da quantidade de professores com até cinco anos de docência que atuavam em escolas da rede pública nas etapas da EI, dos AI e da EJA, interessados em participar do PHM. Dada a quantidade elevada de PIs e considerando que, caso todos se inscrevessem seria inviável atendê-los, a equipe de pesquisa e mentoras construíram em conjunto critérios de seleção de PIs referente a cada etapa de

ensino. A elaboração desses critérios foi realizada em reuniões presenciais e discutidas em fóruns no AVA, ficando estabelecido da seguinte forma:

Quadro 3 – Critérios de seleção dos PIs

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE PIs	
Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ● Menor tempo no nível de ensino; ● Ser professor(a) efetivo(a). <p>Em caso de empate foram considerados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Menor titulação; ● Não ter experiência docente em outro nível de ensino; ● Menor tempo (em meses) de experiência docente em outro nível de ensino; ● Disponibilidade de 8h semanais para as atividades do PHM;
Anos Iniciais	<ul style="list-style-type: none"> ● Menor tempo no nível de ensino; ● Ser professor(a) efetivo(a). <p>Em caso de empate foram considerados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Menor titulação; ● Não ter experiência docente em outro nível de ensino; ● Menor tempo (em meses) de experiência docente em outro nível de ensino; ● Disponibilidade de 8h semanais para as atividades do PHM;
Educação de Jovens e Adultos	<ul style="list-style-type: none"> ● Menor tempo no nível de ensino e, preferencialmente, atuantes nos termos I e II (anos iniciais)

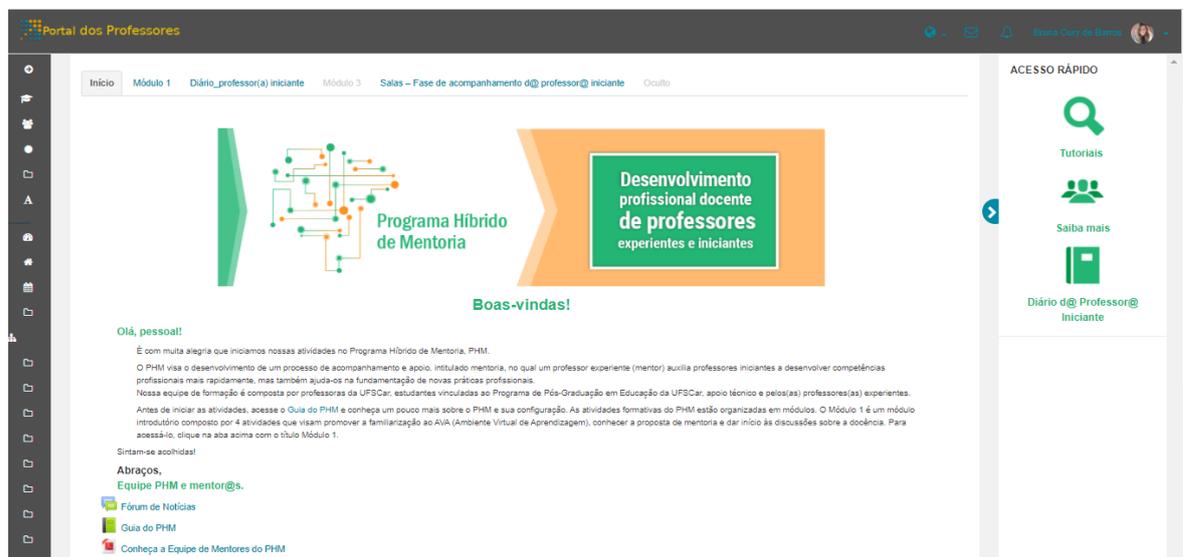
Fonte: Própria autora.

Após estabelecimento desses critérios, definiu-se que a divulgação do PHM aconteceria por meio de convites feitos pela Secretaria da Educação; por incentivo e indicação das próprias mentoras; e pela divulgação de cartazes com informações do

programa - objetivos, critérios de seleção, carga horária etc - em grupos de redes sociais e no próprio site do Portal dos Professores. Para a inscrição das PIs foi disponibilizado um formulário na plataforma Lyme que continha diversas perguntas, como: tempo de atuação na docência e na etapa de ensino atual, nível da turma que lecionava, expectativas e motivações referentes ao programa, habilidades no manejo de recursos virtuais, disponibilidade de tempo etc. Principalmente no ano de 2017, houve um número grande de inscrições de PIs, em específico daquelas que atuavam na EI. Neste sentido, tomando como orientação os critérios acima estabelecidos, mentoras e pesquisadoras selecionaram em conjunto as PIs que seriam atendidas (uma PI para cada mentora), deixando as demais em uma lista de espera. As tutoras fizeram o contato inicial com essas iniciantes por meio do WhatsApp, no qual foi apresentado brevemente o PHM, passadas orientações para cadastro no site Portal dos Professores e para acesso no AVA.

Neste primeiro momento, as PIs eram inseridas na sala do letramento digital no AVA, o qual continha atividades para que elas se apresentassem, conhecessem suas mentoras¹⁰ e se familiarizassem com o ambiente.

Figura 5 - Página inicial do Letramento Digital das PIs



Fonte: Print do AVA do PHM

¹⁰ As mentoras possuíam vasta experiência profissional na mesma etapa de ensino em que as PIs estavam atuando no momento. A mentora M3, por exemplo, por ser há muitos anos professora da EI e também por já ter atuado por muito tempo na EJA, acompanhou tanto iniciantes da EI como também da EJA.

No ano de 2017, o Letramento Digital das PIs era composto por 3 módulos. No primeiro, chamado “Familiarização ao AVA e a formação inicial”, as participantes tinham que fazer o seu perfil no AVA, responder a uma carta enviada por sua mentora e participar de um fórum de discussão referente às suas expectativas sobre o programa. No segundo módulo, intitulado “Meu início de docência: características, dificuldades, apoios e conquistas”, a proposta era que as PIs elaborassem uma linha do tempo indicando as principais situações vivenciadas no início da docência, ressaltando dificuldades, apoios recebidos, dúvidas, conquistas etc. Por fim, o terceiro módulo “Trajetória profissional: elaboração de um memorial de formação”, as PIs deveriam escrever o seu memorial relatando sobre suas vivências, formações, inserção na carreira; neste módulo também foi proposto que elas apresentassem o seu contexto de trabalho. Em 2017, a etapa do Letramento Digital durou cerca de três meses. Durante esse período observou-se que algumas PIs atrasaram o envio das atividades e outras, ainda, acabaram se desligando do PHM. Por isso, nos anos seguintes, mentoras e pesquisadoras avaliaram que seria melhor reduzir o tempo e as atividades propostas no Letramento Digital para as novas que PIs que se inseriram.

Após a participação nesta etapa inicial do PHM, as iniciantes eram encaminhadas para as salas de acompanhamento de suas mentoras. Diferentemente da maioria das iniciativas de formação continuada voltada para professores, o PHM possuía um currículo aberto, isto é, as atividades formativas ofertadas se embasavam nas demandas e necessidades que eram apresentadas por seus participantes. Neste sentido, era essencial que as mentoras mantivessem uma interação semanal com as PIs para estabelecimento de conversas profissionais (TIMPERLEY, 2015) com foco nas experiências, demandas, dificuldades e situações vivenciadas pelas iniciantes no contexto de trabalho. A partir das informações coletadas nesses momentos de interação, as mentoras elaboravam ações a fim de auxiliar as PIs a refletir sobre as práticas de ensino; oportunizar que elas expressassem seus sentimentos sobre a docência; contribuir na construção da identidade profissional; colaborar na consolidação da autonomia; auxiliar a minimizar as dificuldades enfrentadas no contexto escolar; dentre outros aspectos. Essas ações eram propostas, predominantemente, via AVA do site do Portal dos Professores – principal recurso de comunicação entre mentora e PI e de desenvolvimento da pesquisa.

As mentoras tinham liberdade para planejarem as suas ações de acordo com o que achavam mais adequado para as PIs que acompanhavam, por isso foram propostas

atividades formativas diversificadas, como: análise de casos de ensino; estudos de textos; planejamento do trabalho pedagógico; envio de fotos e vídeos das práticas de ensino; discussão em fóruns sobre as dificuldades sentidas; produção de textos reflexivos; elaboração de linhas do tempo; registros semanais nos diários sobre situações vivenciadas na docência, dentre outras. A elaboração dessas atividades proporcionavam também que as PIs oferecessem informações importantes sobre as suas trajetórias profissionais, contextos de trabalho, práticas de ensino, concepções pedagógicas, crenças. Essa interação entre professores em diferentes fases da carreira é relevante para o processo de desenvolvimento docente, pois possibilita problematizar dificuldades, compartilhar dúvidas e construir novos conhecimentos e soluções (GATTI, 2020).

Deve-se destacar o importante papel das narrativas das PIs para o processo de mentoria, isso porque esses elementos favoreceram que as mentoras se aproximassem das práticas de ensino e de contexto de trabalho das iniciantes. Em outras palavras, por se tratar de um programa híbrido, as mentoras do PHM não tiveram a oportunidade de observar pessoalmente a sala de aula de suas mentoradas. Neste sentido, o único mecanismo de elas terem uma “visão” sobre o que acontecia na escola era por meio desses relatos.

Mais especificamente no caso das narrativas, deve-se considerar dois pontos importantes. Por um lado, elas são vistas como caminhos investigativos importantes por serem uma via de acesso ao conhecimento profissional do professor, suas crenças, concepções, processos de ensino etc, além de também apresentarem descrição de histórias passadas, reflexões sobre momentos vividos, perspectivas de ações futuras (ZABALZA, 2007). Aspectos estes que, por sua vez, não seriam acessíveis por meio apenas da observação da prática em sala de aula. Entretanto, também deve ser considerado que tais informações partem da visão daquele que escreve, assim “o investigador se coloca no lugar do outro utilizando o seu modo de dizer as experiências vividas, por meio de sua fala, seu sentimento, suas lembranças e histórias” (OLIVEIRA, 2011, p.300). Neste sentido, não pode ser desconsiderado o fato de que as narrativas são uma “versão” daquele que viveu e relata a história (ZABALZA, 2007). Apesar deste fato não diminuir o valor que a narrativa tem para a investigação, “o pesquisador terá de levar em consideração a natureza subjetivada dos dados com que está trabalhando” (ZABALZA, 2007, p.26). Isso se aplica às narrativas escritas das PIs que eram

compartilhadas com as mentoras, uma vez que os registros das iniciantes apresentavam uma versão de momentos de suas vivências na escola.

Com o passar do tempo, além das narrativas, outros recursos foram utilizados por algumas díades a fim de compartilharem as experiências em sala de aula, dentre as quais destacam-se o envio de vídeos, fotos e áudios por meio do *WhatsApp*. Esse aplicativo também se mostrou útil para a construção de vínculo entre mentora e PI bem como para o estabelecimento de conversas mais frequentes, já que muitas iniciantes demoravam muito tempo para acessar o AVA e postar as atividades na “sala de acompanhamento” de suas mentoras. Também foram realizados três encontros presenciais na universidade entre o grupo de pesquisa, mentoras e PIs, momento em que foi possível apresentar o PHM, tirar possíveis dúvidas das iniciantes sobre o programa, receber sugestões, compartilhar vivências em sala de aula e na mentoria, além da oportunidade para que iniciantes e mentoras se conhecessem pessoalmente.

O primeiro ano da pandemia da COVID-19 impactou diretamente as ações de mentoria, visto que as iniciantes não estavam mais atuando dentro de sala de aula devido ao distanciamento social. Outro fator que dificultou esse processo foi o fato de que, por atuarem em escolas de redes diferentes, cada PI seguia orientações específicas quanto ao ensino remoto emergencial fornecidas pelas Secretarias de Educação. Com as incertezas sobre a duração do distanciamento social, as ações de mentoria passaram a abordar principalmente questões relacionadas ao trabalho pedagógico remoto bem como aos sentimentos de incertezas e angústias das PIs. Em algumas situações, as mentoras fizeram uso do Google Meet para promover encontros síncronos coletivos entre mentoras e iniciantes da mesma etapa como uma forma de se apoiarem mutuamente, compartilharem suas dificuldades e demais sentimentos, apresentarem como estavam desenvolvendo o seu trabalho.

O tempo de participação das PIs no PHM variou bastante, desde apenas um mês até mais de dois anos de interação, isso porque não havia tempo de permanência previamente estabelecido. Desta forma, o desligamento das iniciantes aconteceu pelos seguintes motivos: i) dedicação e comprometimento com o PHM: mentoras faziam o acompanhamento da realização das atividades das iniciantes, caso houvesse consecutivos atrasos e/ou não envios das atividades e/ou falta de interação com a mentora e/ou pouco acesso ao AVA, tutoras entravam em contato com as PIs esclarecendo possíveis dúvidas e incentivando-as a participarem. Caso, mesmo assim, não fosse constatado dedicação e comprometimento com o PHM, as iniciantes eram

desligadas e novas PIs eram chamadas; ii) pedido de desligamento por parte das próprias PIs por motivos pessoais; iii) quando as mentoras percebiam que as iniciantes já conseguiam “andar com as próprias pernas” na docência: em conjunto, as mentoras estabeleceram critérios para realizar o desligamento das PIs. Desta forma, era desejável que as iniciantes apresentassem os seguintes indicadores:

- Segurança e utilização de suas experiências e aquilo que foi aprendido em outros contextos;
- Autonomia para demonstrar ações visando solucionar questões/problemas no seu cotidiano;
- Não apenas reconhecer e indicar o problema, mas também pedir opinião sobre a estratégia utilizada para sua resolução;
- Demonstrar/apresentar uma diminuição das necessidades formativas e/ou demandas ou não apresentar nenhuma;
- Bom manejo de sala não apresentando demandas relativas às indisciplinas dos alunos ou não apresentar qualquer relato sobre alguma interferência do comportamento dos alunos em sala de aula prejudicando o seu andamento;
- Ter domínio do conteúdo, saber como ensinar e conduzir o processo de aprendizagem;
- Ter noções de planejamento: saber adequar o objetivo, o conteúdo, as atividades (em uma sequência lógica);
- Entender a rotina de sala de aula e da escola (horários coletivos e da classe);
- Ter iniciativa para buscar ajuda com os pares e outras fontes;
- Demonstrar reflexão sobre a própria prática (diário e interação).

Ao longo do PHM foram enviados questionários online para as PIs participantes e que já haviam deixado o programa, o qual continha perguntas relativas ao contexto de trabalho das PIs bem como a sua participação no programa (sugestões, dificuldades, contribuições, repercussões na prática, expectativas etc). Esses questionários tinham por objetivo coletar informações importantes tanto para a pesquisa como para aprimorar o andamento do PHM. Entretanto, houve pouca participação das iniciantes.

Todas essas especificidades relacionadas ao andamento do PHM são importantes de serem consideradas, pois caracterizam o cenário da presente pesquisa - desde questões que levaram à delimitação do problema a ser investigado até mesmo na decisão do aporte teórico-metodológico adotado. Partindo de tais premissas, nos tópicos que seguem, apresenta-se o detalhamento dos objetivos da tese, os procedimentos

relacionados à coleta e análise dos dados bem como as especificidades relacionadas às três mentoras da Educação Infantil participantes da pesquisa.

3.2 Delimitação metodológica da tese

Essa tese se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que se propõe um entendimento mais aprofundado sobre como os sujeitos interpretam, atuam e interferem nos contextos sociais em que estão inseridos (LANSKSHEAR; KNOBEL, 2008). De maneira mais específica, ao focar a trajetória de três mentoras no PHM, entende-se que essa pesquisa se adequa à definição de um estudo de três casos.

Por estudo de caso concebe-se um tipo de investigação que busca “compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos” (YIN, 2001, p.21). Nesses estudos, o pesquisador visa investigar determinado caso para aprimoramento do conhecimento sobre o fenômeno bem como sua compreensão em profundidade. O foco do estudo varia de acordo com o que se deseja pesquisar, podendo se referir a uma pessoa, grupo, comunidade ou, até mesmo, sobre uma determinada política ou acontecimento marcante (YIN, 2001). Esse tipo de investigação possibilita, inicialmente, oferecer explicações específicas referente ao caso selecionado bem como aos elementos presentes no contexto ou que o impactam. Deve-se ainda ressaltar que a escolha do caso se faz pelo fato do pesquisador, muitas vezes, considerá-lo como parte de um conjunto mais amplo, mas que - de certa forma - se mostra como um representante. Neste sentido, a partir do caso analisado é possível compreender em maior profundidade um determinado fenômeno complexo (LAVILLE; DIONNE, 2008).

Apesar de, muitas vezes, se imaginar que pesquisas dessa natureza buscam analisar apenas um caso único, elas também podem analisar casos múltiplos, a depender do objeto em foco. Desse modo, independentemente do foco, “tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto” (LANSKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.155). De acordo com Gil (2012, p.139), o pesquisador opta por analisar casos múltiplos “porque se acredita que, por meio deles, torna-se possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem”.

Partindo dessas premissas sobre o estudo de caso, advoga-se que abordar sobre as situações de tensões vivenciadas pelas mentoras da EI participantes do PHM se mostra, ao mesmo tempo, um caso específico, mas que faz parte de um contexto mais amplo e complexo. Considerando que no Brasil há poucas iniciativas de programas de indução docente por meio da mentoria e, por tal motivo, ainda são restritas as pesquisas sobre o tema, o objeto de pesquisa desta tese demonstra a necessidade em se produzir e ampliar conhecimentos sobre o assunto sem perder de vista as especificidades envolvidas no caso. Tais especificidades se relacionam tanto aos percursos trilhados e experiências vividas pelas participantes como também às próprias características do PHM, os quais se apresentam como elementos que impactam o assunto investigado. Porém, apesar dessas particularidades, deve-se reconhecer que os resultados provenientes da pesquisa podem fornecer indicadores importantes que se referem e agregam novos conhecimentos a um universo maior.

De maneira geral, busca-se aqui analisar os processos de desencadeamento de tensões, tomada de decisões e ações de três mentoras de PIs da EI para o seu enfrentamento e superação na mentoria. Para tal, considerou-se como fonte de análise registros orais e escritos das mentoras ao longo de toda a sua participação no PHM¹¹. Também foram utilizados registros provenientes das práticas de mentoria desenvolvidas a partir das interações entre mentoras-PIs¹², incluindo as vivências durante a pandemia da COVID-19. Estabelece-se, assim, os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as tensões relacionadas ao processo de ensinar a ensinar durante a trajetória de mentoria realizadas com diferentes PIs;
- Averiguar estratégias, recursos, apoios e práticas desenvolvidas para o enfrentamento e superação das tensões bem como o motivo de terem sido adotados;
- Analisar se e como o enfrentamento das tensões mobilizou e contribuiu para a construção de conhecimentos profissionais.

Partindo desses objetivos da pesquisa, definiu-se os encaminhamentos referentes à coleta dos dados e a concepção teórico-metodológica que sustentaria as análises.

¹¹ Os registros de M1 e M2 são provenientes de três anos e seis meses de participação no PHM, desde maio/2017 (quando iniciou-se a formação inicial no PHM) até dezembro/2020 (quando houve a finalização das interações com as PIs e, conseqüentemente, o término do programa). Referente à M3, seus registros são provenientes de dois anos e dez meses de participação, uma vez que a mentora entrou mais tardiamente no programa e também ficou afastada do PHM durante um período.

¹² De uma maneira geral, as interações entre as mentoras M1, M2 e M3 com as suas PIs aconteceram ao longo de um período de 8 meses até 2 anos e 6 meses.

Referente a isso, primeiramente, deve-se ressaltar que por se tratar de um contexto em que as participantes estiveram envolvidas em interações contínuas ao longo de mais de 2 anos, os dados utilizados nesta pesquisa são provenientes de fontes variadas. Assim, se reconhece “o poder diferenciador [do estudo de caso] pela sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2008, p.27). Entretanto, para lidar com essa grande quantidade e variedade de dados é necessário que o pesquisador tenha um olhar neutro sobre os dados de maneira a não “fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Neste sentido, compreende-se que é preciso que o pesquisador tenha “formação teórica básica que lhe permita conduzir de forma adequada [...] os procedimentos/as técnicas/as e abordagens escolhidas para o processo de coleta/construção e análise dos dados” (JESUS, 2019, p.80-81). O caminho teórico-metodológico adotado pelo pesquisador influenciará o seu olhar tanto sobre aquilo que será estudado como a maneira como será estudado (COSCONI, et al. 2018), favorecendo que os dados coletados sejam analisados de forma que auxilie a esclarecer e buscar possíveis soluções ao problema investigado. Assim, “as teorias funcionam como impulsos provocadores de novas percepções a serem exploradas e expandidas pelos talentos dos investigadores que se seguem” (LUDKE; CRUZ, 2005, p.85). Nesta tese, optou-se por uma abordagem que considera-se a vida profissional das professoras dentro e fora das salas de aula, bem como a adoção de métodos que favorecessem refletir e compreender a complexidade da docência sem desconsiderar as individualidades dessas profissionais (COLE; KNOWLES, 1993).

Diante disso, qual caminho poderia ser adotado para estudar aspectos relativos aos processos vivenciados pelas três mentoras, considerando as práticas de mentoria, tomadas de decisões e tensões vivenciadas durante a atuação no PHM? Tomar essa decisão não foi um processo fácil e nem rápido. Porém, a escolha do caminho metodológico foi pensada levando em consideração algumas especificidades que se faziam presentes no *locus* da pesquisa, como:

- As mentoras do PHM são, antes de tudo, professoras experientes que estavam imersas dentro de escolas da EI e, por isso, já possuíam uma base de conhecimento proveniente de estudos, formações, experiências etc.
- Ao ingressarem no PHM, além de continuarem atuando como professoras nas escolas, assumiram um novo papel: ser formadoras de PIs. Isto é, a

inserção das mentoras no programa fez com que elas desenvolvessem ações (ensinar a ensinar de forma híbrida) diferentes daquelas relacionadas à atuação na educação básica (ensinar crianças presencialmente); estabelecessem interações constantes com diferentes sujeitos (pesquisadoras, tutoras, mentoras, PIs); construíssem uma identidade profissional relacionada ao novo papel assumido; experienciassem sentimentos (ansiedade, expectativa, insegurança etc) relacionados a essa mudança etc;

- As três participantes estavam inseridas concomitantemente em dois contextos profissionais diferentes e, por tal razão, desempenhavam papéis específicos e diversos nesses ambientes: ser mentora (ensinar a ensinar) e ser professora de EI (ensinar). As vivências provenientes desses dois contextos poderiam ser elementos que viessem a impactar as suas tomadas de decisões, práticas de ensino, construção de novos conhecimentos, reflexão sobre os contextos de atuação etc.
- Pelo fato de o PHM não possuir um currículo prévio/pré-definido, o planejamento das ações das mentoras partia das situações cotidianas vivenciadas pelas PIs. Assim, o trabalho de mentoria não era linear e podia sofrer alterações diante das demandas frequentes trazidas pelas iniciantes.
- As mentoras costumavam compartilhar suas práticas de mentoria umas com as outras. No caso do enfrentamento de dificuldades e dúvidas em relação às suas interações com as PIs, elas recebiam auxílio, materiais de apoio e sugestões por parte de toda a equipe do PHM e, mais especificamente, de suas tutoras;
- A vigência do PHM e, conseqüentemente, o período de acompanhamento das mentoras foi bastante longo e se deu de forma híbrida. Por tal motivo, havia dados registrados em diferentes recursos tecnológicos provenientes tanto do processo de formação inicial e continuada das mentoras como de suas interações com as PIs.
- Situações mais externas ao PHM mostraram ser elementos que poderiam impactar diretamente o desenvolvimento das ações de mentoria, como foi o caso do primeiro ano da pandemia da COVID-19.

Tais aspectos indicavam que, para estudar as práticas de mentoria e vivências relacionadas ao enfrentamento das tensões das mentoras no PHM, seria necessário

considerar as interações das participantes estabelecidas nos mais diversos contextos ao longo do tempo da vigência do programa bem como as mudanças envolvidas no papel assumido pelas participantes. Desta forma, assume-se a importância de se olhar para as trajetórias das mentoras de maneira holística, considerando que vários aspectos poderiam impactar e/ou serem impactados (direta e/ou indiretamente) por suas ações, tomadas de decisões e aprendizagens sobre ensinar a ensinar. Por isso, utilizou-se a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), concepção discutida por Bronfenbrenner (1996), Tudge (2008) e outros autores, para nortear a análise dos dados.

3.3 Trajetórias de mentoria a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH)

A TBDH de Bronfenbrenner (1996) se fundamenta em uma perspectiva contextualista, a qual possui:

[...] sua própria ontologia (ou visão a respeito da realidade), sua própria epistemologia (ou visão sobre a natureza do conhecimento e a relação entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido) e sua particular metodologia (ou visão sobre como é melhor estudar algum aspecto do mundo). (TUDGE, 2008, p.2).

O contextualismo é, portanto, uma concepção dialética que compreende que o conhecimento é uma construção social e que há múltiplas “realidades”, as quais são influenciadas pela história, poder, cultura. Por isso, estudos que envolvem indivíduos devem considerar os contextos em que eles estão inseridos e que o conhecimento acontece por um processo de co-construção entre pesquisador e participante. Deve-se considerar ainda que os variados aspectos que envolvem uma situação podem influenciar-se mutuamente. Ressalta-se, entretanto, que essa não é uma perspectiva que irá discutir como o contexto determina o desenvolvimento de uma pessoa, mas sim como o desenvolvimento humano será impulsionado pela inter-relação entre a pessoa e o contexto (TUDGE, 2008).

A constituição da TBDH de Bronfenbrenner (1996) é marcada por algumas reformulações ao longo do tempo. Essas mudanças explicitam a transição de uma perspectiva com foco mais no contexto para uma abordagem que salienta a importância das inter-relações cotidianas para o desenvolvimento humano (COSCONI et al., 2018).

De modo geral, podemos definir que a TBDH estuda a interação mútua e progressiva, ao longo da vida, entre uma pessoa em crescimento – ou, no caso desta pesquisa, a mentora – com os contextos imediatos e mais amplos (formais ou informais) que a pessoa interage, o tempo e os processos proximais, considerando ainda o modo como esses elementos se associam (BRONFENBRENNER, 1996). Em outras palavras, o conceito desta teoria se sustenta no fato de que o desenvolvimento acontece a partir de uma função conjunta entre o processo proximal, as características específicas do sujeito em questão, os ambientes em que essa pessoa está inserida e se relaciona e, por fim, a duração e frequência temporal que ela está exposta a um determinado evento (BHERING; SARKIS, 2009). Esse modelo de desenvolvimento se denomina PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo). Abaixo, especifica-se cada um desses elementos:

a) Processos proximais

Os processos proximais são concebidos como elemento central na teoria de Bronfenbrenner (1996), uma vez que se mostram como força propulsora do desenvolvimento e favorecem a aquisição de competências. Entende-se, portanto, que o desenvolvimento humano acontece a partir de processos cada vez mais complexos de interações recíprocas entre um sujeito ativo em crescimento e pessoas, objetos e símbolos que estão presentes em seu ambiente imediato. Entretanto, essa interação deve acontecer tanto com regularidade como durante um período extenso. A isso se denomina de processo proximal. Vale ressaltar ainda que cinco aspectos podem estar presentes nesses processos, sendo eles: i) o sujeito deve estar envolvido em uma atividade; ii) essa atividade deve acontecer durante longo tempo e com frequência; iii) a atividade deve se mostrar cada vez mais complexa; iv) nas relações entre as pessoas deve haver reciprocidade; v) os símbolos e objetos envolvidos nos processos proximais devem estimular a manipulação, imaginação, atenção etc (COSCIANI et al., 2018). De acordo com Tudge (2008, p.4), isso porque “é engajando-se nessas atividades e interações que o indivíduo torna-se capaz de dar sentido ao seu mundo, entender o seu lugar neste mundo e, ao mesmo tempo em que nele ocupa um lugar, transforma-o”.

b) Pessoa

De acordo com a teoria de Bronfenbrenner, no elemento “pessoa” pode-se reconhecer a presença de fatores biológicos e psicológicos, como também de outras provenientes das interações do sujeito com o contexto imediato. Neste sentido, “as

características biopsicológicas da pessoa são tanto produtos quanto produtoras de seu desenvolvimento [...] *A força, os recursos e as demandas* são as três características biopsicológicas da Pessoa” (LEME et al, 2015, p.183).

c) Contextos

O ambiente bioecológico é composto por contextos que impactam o desenvolvimento humano e são impactados pelos sujeitos. De acordo com Bronfenbrenner (1996), tais contextos são definidos como: i) *microsistema*: refere-se à primeira estrutura do sistema, nela o sujeito estabelecerá relações com o ambiente imediato – escola, universidade, casa, etc. – e desempenhará atividades e funções específicas, como: ser professor, pai, mãe, funcionário, etc.; ii) *mesossistema*: compreendido como as inter-relações entre os microsistemas que o sujeito interage; iii) *exossistema*: refere-se a contextos que, apesar de não contarem com a participação ativa do sujeito, interferem ou são interferidos pelos sistemas anteriores. A exemplo, citam-se aspectos governamentais, mídia, transporte etc.; iv) *macrossistema*: não diz respeito a um contexto específico, mas sim a valores, crenças, ideologias, costumes “que caracterizam uma determinada sociedade e são veiculados pelas outras estruturas do ambiente ecológico” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 142). O macrossistema irá interferir nas atividades e relações estabelecidas nos contextos mais próximos dos sujeitos – como nos microsistemas – e sua interface – como no mesossistema (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

d) Tempo

Compreende-se que o desenvolvimento bioecológico acontece pelas interações entre múltiplas pessoas nos ambientes imediatos (*microsistema* e *mesossistema*) e mais externos (*exossistema* e *macrossistema*) e que “todos os contextos interagem de forma dinâmica e concomitante, ao longo do ciclo vital da pessoa e através das gerações, isto é, ao longo do *cronossistema*” (LEME et al, 2015, p. 4). O *cronossistema* é marcado, assim, pelas mudanças que acontecem ao longo de toda a vida do indivíduo e daquelas relacionadas aos contextos social, cultural, político e econômico. É por meio das relações entre indivíduo e contextos “que a pessoa pode ampliar e modificar a sua maneira de perceber e de lidar seja com o ambiente físico, seja com suas interações e relações sociais” (LEME et al, 2015, p.5).

Distanciando-se um pouco da visão de Bronfenbrenner (1996) em que compreende que esses elementos se apresentam encaixados um dentro do outro, como bonecas russas, compreende-se aqui que as relações entre PPCT se estabelecem da seguinte forma:

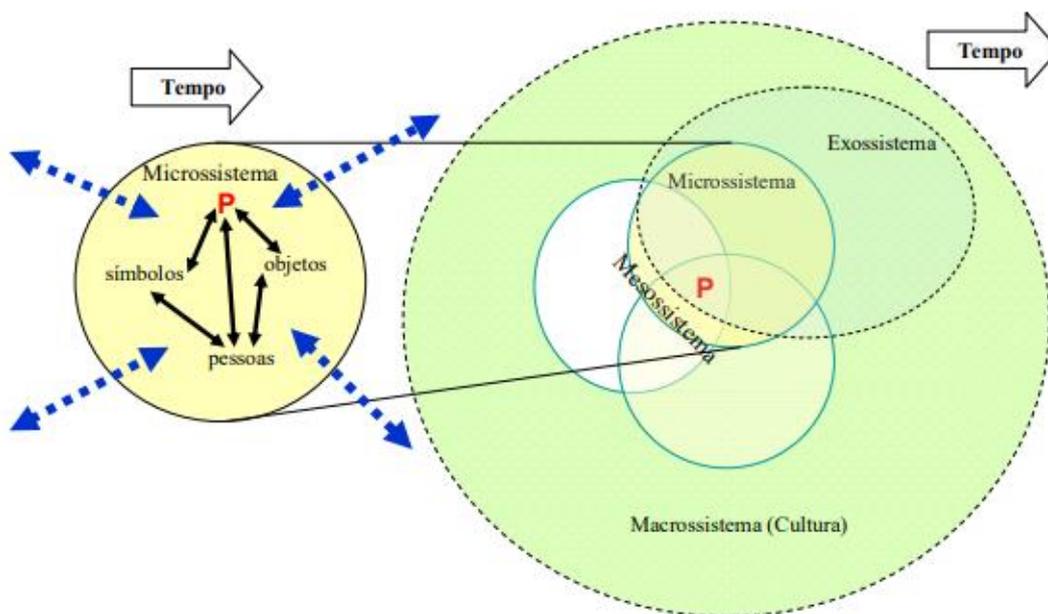


Figura 1. O modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner. A *Pessoa (P)* ativa engajada em *Processos proximais* com pessoas, símbolos e objetos dentro de um microssistema, em interação com outros *Contextos*, incluindo tanto continuidade quanto mudança ao longo do *Tempo* (TUDGE, no prelo).

Fonte: Tudge (2008, p.6)

Assim como representado na figura acima, considera-se que as conexões entre todos esses elementos se estabelecem de maneira semelhante a uma rede, como se estivessem interconectados entre si (COSCONI et al., 2018; TUDGE, 2008, 2016). Neste sentido, também é importante ressaltar que:

[...] todos os aspectos do modelo podem ser pensados em termos de uma relativa constância ou mudança. Isto é válido para os próprios indivíduos em desenvolvimento, para os vários microssistemas nos quais eles estão situados ou para aqueles contextos mais amplos (exossistema e macrossistema), os quais têm influências indiretas naquilo que ocorre nos microssistemas. As culturas não permanecem as mesmas [...]. Além disso, como em todas as teorias contextualistas, as influências são multidirecionais (TUDGE, 2008, p.6).

Partindo dessas considerações, advoga-se que a TBDH auxilia e contribui para as análises dos dados desta tese, uma vez que possibilita olhar para a educação de adultos como algo permanente e de que o desenvolvimento se associa direta ou indiretamente com diversos contextos (PINAZZA, 2014; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011). Isto é, corresponde a uma ideia de que a formação humana acontece por meio de processos recíprocos de integração entre indivíduos e contextos (imediatos e mais amplos), ao longo da vida, assentando a concepção de que o desenvolvimento do sujeito se dá em um movimento de mudança biopsicológicas (PINAZZA, 2014).

Mais particularmente quanto à formação profissional contínua, essa perspectiva do contextualismo se mostra como uma possibilidade para se discutir processos envolvidos no ciclo de vida profissional docente. Esse conceito auxilia na elaboração de uma lógica que coloca o professor em interação com circunstâncias cotidianas que vivencia, “baseia-se em processos reflexivos (DEWEY, 1959) individuais e coletivos, a partir das aprendizagens experienciais dos professores e toma como ferramenta essencial a documentação pedagógica para o automonitoramento e a investigação de práticas” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p.70). Assim, compreende-se que a formação deve ser vista como um processo que contempla diferentes experiências vivenciadas ao longo das várias etapas profissionais pelas quais passam os professores (PINAZZA, 2014, p.57).

Esses processos de mudanças que marcam a vida do sujeito são denominados por Bronfenbrenner (1996) como “transições ecológicas”, as quais são entendidas como:

[...] mudanças de *papel*, isto é, das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade. Os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente. (BRONFENBRENNER, 1996, p.7).

Apesar da utilização da perspectiva da TBDH nesta tese, considera-se importante fazer uma ressalva sobre o conceito da “transição ecológica”. A palavra “transição” pode pressupor a passagem de um lugar ou condição a outra. Entretanto, parte-se aqui de uma perspectiva em que a “transição ecológica” - associada ao processo de se tornar mentor - envolve avanços e retrocessos, aprendizagens, dificuldades, se articula com uma bagagem de experiências e conhecimentos anteriores. Desta forma, apesar de se reconhecer que a atuação na mentoria provoca uma mudança no papel profissional bem como necessita a consolidação de uma identidade diferente daquela

construída durante a docência, leva-se em consideração que nesse processo as mentoras não deixam de ser professoras para desempenharem o seu papel como formadoras. Há, assim, uma conjugação de papéis assumidos ao longo do seu ciclo de vida profissional, os quais impactam e são impactados mutuamente durante a sua atuação.

Ademais, ao assumirem um novo papel, as mentoras também se inserem em um microsistema novo (PHM) para desempenharem atividades até então não realizadas. Assim, para ser mentora de PIs as participantes tiveram que passar por processos formativos onde receberam auxílios, sugestões, modelos de práticas e demais intervenções realizadas pelas pesquisadoras, outras mentoras e tutoras, as quais possibilitaram aprendizagens na forma de uma atividade molar adquirida. A atividade molar aqui é entendida como um comportamento continuado que se estende além de um evento momentâneo, isto é, envolve ações que se fazem presentes durante um longo processo de tempo até que a atividade tenha sido completada (BRONFENBRENNER, 1996).

No caso desta pesquisa, a atividade molar pode ser representada pelo próprio processo de mentoria, o qual se faz presente por meio da formação, planejamento de atividades, acompanhamento, avaliação das ações, conversas entre a díade mentora-PI. Essas interações que possuem caráter sólido e duradouro podem ser consideradas como um contexto favorável para o desenvolvimento profissional, já que supõe o envolvimento da professora experiente em atividades complexas com a iniciante. Tais interações podem ainda apresentar características, como: realização de atividade conjunta, reciprocidade, equilíbrio de poder, relação afetiva. As díades que contemplam essas características combinadas mostram-se com um potencial maior para impulsionar o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos (BRONFENBRENNER, 1996).

Os processos de mentoria demonstram que há diferentes aspectos que podem impactar o seu desenvolvimento, principalmente porque se refere a uma atividade de segunda ordem. Em outras palavras, as mentoras devem coletar informações sobre o contexto da sala de aula das PIs de forma que possam construir ações que as ensinem a lidar com as situações vivenciadas na escola. Neste sentido, as práticas planejadas e desenvolvidas relativas ao ensino do ensino podem sofrer influências provenientes do vínculo estabelecido entre mentora e PI, de conflitos existentes na comunidade escolar, da falta de domínio de determinados conteúdos, das respostas dos alunos da iniciante, do pouco tempo disponível para a realização das atividades da mentoria etc. Entretanto, além de aspectos mais presentes no contexto imediato que mentoras e PIs estão

inseridas, deve-se considerar que até mesmo condições externas à sala de aula (de ordem social, política, econômica etc) podem impactar o trabalho do professor e da mentora. Esses contextos mais amplos são aqueles denominados como exossistemas pela TBDH. Em se tratando do período de atuação das mentoras da EI no PHM, essa abordagem poderia auxiliar a construção de conhecimentos sobre ensinar e ensinar a ensinar diante do impacto causado no primeiro ano da pandemia da COVID-19 no Brasil, em 2020.

Portanto, partindo da TBDH deve ser considerado diferentes elementos (pessoas, tempo, conexões entre contextos, relações próximas entre as profissionais, desenvolvimento de atividades cada vez mais complexas etc) que estavam associados e/ou impactaram direta ou indiretamente as trajetórias das mentoras da EI no PHM. Por isso, reconhece-se a importância: i) dos contextos que o professor interage; ii) da ampliação das atividades em contexto e da renovação e/ou desempenho de novos papéis; iii) das interações e comunicações entre os contextos; iv) da influência de ambientes culturais e sociais mais amplos aos contextos profissionais mais imediatos; v) do apoio aos professores para favorecer o desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Destaca-se a importância de se estudar essas interações mútuas, porque podem provocar alterações nas características de cada professora experiente em seu processo de transformação em ser formadora, no modo como se percebe nesse novo papel e na construção e desenvolvimento de ações relacionadas ao ensino do ensino (MASSETTO, 2018). Por isso, pesquisas qualitativas - e, no caso desta tese, um estudo de três casos - que utilizam grande variedade de fontes de dados e que acompanham o(s) sujeito(s) por um longo período são adequadas com as proposições metodológicas da teoria bioecológica do desenvolvimento. Isso porque é possível coletar dados suficientes e minuciosos sobre o processo de desenvolvimento do sujeito (COSCONI et al, 2018). Tal fato se enquadrava às especificidades dessa tese de doutorado, pois – ao longo dos três anos e seis meses de participação no PHM – as mentoras registraram em narrativas escritas (no AVA, *WhatsApp* e questionários) e orais (em entrevistas) sobre suas ações, casos de mentoria, processos reflexivos, aprendizagens sobre ensinar a ensinar, interações com as PIs, outras mentoras, pesquisadoras e tutoras, relataram sentimentos, dentre outros aspectos.

O detalhamento da caracterização das participantes bem como dos processos de coleta, sistematização e análise dos dados provenientes de narrativas orais e escritas das mentoras e das dídades, é apresentado nos tópicos que seguem.

3.4 Caracterização das mentoras participantes da pesquisa

Ao longo da vigência do PHM, sete professoras experientes da EI atuaram como mentoras dessa etapa de ensino. Entretanto, por motivos pessoais, quatro delas deixaram o programa após poucos meses, logo no ano de 2018. Por isso, as três participantes desta pesquisa – M1, M2 e M3 – se referem àquelas que permaneceram como mentoras da EI durante maior tempo no PHM, tendo vivenciado - inclusive - a mentoria no primeiro ano da pandemia da COVID-19 em 2020.

A seguir, apresenta-se o quadro com dados pessoais e informações referentes à formação e experiência profissional das três mentoras participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Caracterização das participantes da pesquisa

	M1	M2	M3
Idade	52 anos	44 anos	44 anos
Formação inicial	Magistério História Pedagogia	Magistério Letras Pedagogia	Magistério Pedagogia
Especialização	Educação Infantil	Psicopedagogia Institucional Psicopedagogia clínica Libras para docência e interpretação	Psicopedagogia Educação de Jovens e Adultos Alfabetização e Letramento
Ingresso na docência	1990	1996	1999
Atuação como docente	- Atuação nos AI; - Atuação na EI.	- Atuação nos AI - Atuação na EI	- Coordenadora da EJA. - Atuação na EI - Atuação nos AI

Atuação docente	Professora efetiva na Prefeitura Municipal de São Carlos	Professora efetiva na Prefeitura Municipal de São Carlos	Professora efetiva na Prefeitura Municipal de São Carlos
Experiência como formadora	Não	Não	Sim. Atuou na coordenação da EJA.
Período de atuação no PHM	Mai/2017 – Dez/2020	Mai/2017 – Dez/2020	Ago/2017-Jul/2019 ¹³ (atuando como mentora da EJA) Fev/2020 - Dez/2020 (atuando como mentora da EI e da EJA)

Fonte: Própria autora.

M1 e M2 possuem similaridades em suas trajetórias na docência e na mentoria. Quando elas se inseriram no PHM, em maio de 2017, possuíam mais de 20 anos de carreira docente e atuavam como professoras efetivas em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) na cidade de São Carlos. Devido ao reconhecimento do trabalho pedagógico relevante que desenvolviam nessas instituições, M1 e M2 foram convidadas pelas pesquisadoras do PHM a participarem do programa. Nenhuma delas tinha atuado como formadora, sendo o PHM a primeira experiência em que vivenciaram o papel de ensinar professoras a ensinar.

M1 e M2 fizeram parte da primeira turma da formação inicial de mentoras do PHM, tendo duração de maio a outubro de 2017, iniciando as ações de mentoria em novembro de 2017. Durante esse período de atuação no PHM, cada mentora acompanhou 9 PIs da EI, sendo que em ambos os casos a interação mais longa se estendeu por dois anos e seis meses. Outro aspecto em comum na trajetória de mentoria de M1 e M2 é o fato de que eu as acompanhei como tutora desde o início de suas atividades até o final de 2019. Como tutora, mantinha contato semanal com elas por meio de conversas nas reuniões presenciais na UFSCar e via *WhatsApp*, além de oferecer-lhes *feedbacks* sobre as ações de mentoria, sugestões de práticas, indicações de

¹³ A mentora ficou afastada do PHM no período de agosto/2019 a janeiro/2020 devido a problemas familiares.

materiais de apoio, orientações, esclarecimento de dúvidas. Com o término da minha bolsa de TT-3 da FAPESP, me afastei das funções de tutora no PHM, apesar de continuar como colaboradora acompanhando as reuniões semanais com a equipe de pesquisa e com as mentoras. M1 e M2 passaram, assim, a ser orientadas por uma nova bolsista TT-3 da FAPESP. As duas participantes permaneceram no PHM até a sua finalização em dezembro de 2020, sem nunca terem se desligado do programa ao longo de todo esse período.

Assim como M1 e M2, a M3 também possui magistério, é pedagoga e se formou em cursos de especialização na área da educação. M3 tem uma longa carreira docente na EI e na EJA, possuindo mais de 20 anos de experiência profissional. Diferentemente das mentoras anteriores, M3 possui certas peculiaridades em sua trajetória no PHM que devem ser destacadas. Por ter experiência com a EJA - tendo atuado, inclusive, na coordenação desta etapa na secretaria municipal de educação em São Carlos - essa participante foi convidada pelas pesquisadoras para integrar o PHM em julho de 2017, substituindo uma mentora da EJA que havia acabado de deixar o programa. Na ocasião, M3 realizou as atividades do letramento digital que já haviam sido ofertadas na formação inicial do PHM, acompanhando - simultaneamente - as atividades presenciais e virtuais que eram oferecidas para as mentoras que haviam iniciado a sua participação em maio de 2017.

M3 atuou como mentora da EJA no período de novembro de 2017 a julho de 2019, quando teve que se desligar do PHM devido a problemas familiares. Em dezembro de 2019, a equipe de pesquisa convidou M3 para participar de uma entrevista sobre a sua trajetória no PHM. Na ocasião, a participante relatou a sua satisfação em ter se envolvido com o programa e o desejo de um dia poder retornar. Em fevereiro de 2020, devido a grande demanda de PIs da EI e o interesse de uma PI da EJA em participar do PHM, o grupo de pesquisa convidou M3 a atuar novamente no programa, o qual foi prontamente aceito. O retorno da mentora foi marcado por duas peculiaridades: i) além de atuar na etapa da EJA, ela também passou a acompanhar duas PIs da EI; ii) no mês seguinte de seu retorno no PHM, houve o decreto nacional de distanciamento social devido a pandemia da COVID-19 no Brasil. Assim, apesar de sua experiência anterior no PHM, M3 efetivamente atuou como mentora da EI durante o período de fevereiro a dezembro de 2020.

A quantidade de PIs no PHM por cada uma das três mentoras bem como o tempo de interação das díades variou bastante. No caso da M1, durante todo o seu

período de atuação no programa, ela fez o acompanhamento de nove iniciantes, sendo que o tempo de interações variou de um mês a dois anos e seis meses. M2 acompanhou oito PIs durante toda a sua trajetória no programa. Sem contar com duas iniciantes que ficaram apenas um mês no PHM (não concluíram a fase do letramento digital), as interações estabelecidas entre as díades variaram de sete meses até dois anos e seis meses. Devido ao pouco tempo de atuação como mentora na etapa da EI, M3 fez o acompanhamento de apenas duas PIs, as quais participaram do PHM ao longo do ano de 2020 (ver quadros do tempo de permanência das PIs de cada mentora no Apêndice 1).

Pode-se afirmar que as três mentoras partilhavam de concepções pedagógicas semelhantes relacionadas à Educação Infantil e infância, tal aspecto favoreceu em alguns momentos no PHM a troca de experiências, materiais e ideias entre as participantes. Vale dizer ainda que essas interações entre si e com as suas respectivas PIs foram registradas em diferentes recursos, os quais são utilizados como fonte de dados para essa pesquisa.

3.5 Descrição da coleta e sistematização dos dados

A fim de atingir os objetivos propostos na pesquisa, a coleta de dados se deu por meio de narrativas orais e escritas produzidas pelas mentoras via AVA, *WhatsApp*, questionário online e entrevistas. Ademais, considerando que a análise de práticas de mentoria também contribui para explorar de maneira mais aprofundada experiências específicas - como as que envolvem tensões, caso dessa tese - e construção de conhecimentos sobre o ensino do ensino (ORLAND-BARAK; MASTIK, 2017), analisou-se também dados provenientes das interações das díades mentora-PIs. O quadro abaixo detalha os instrumentos de coleta de dados e sua utilização no PHM. Vale ressaltar que a maioria dessas ferramentas descritas a seguir apresentam como características promover aprendizagens tanto de mentoras como de PIs, sob a perspectiva do registro, análise e reflexão das práticas.

Quadro 5 - Fonte dos dados da pesquisa

AVA		
DIÁRIO	FÓRUMS	TAREFAS
O diário foi uma ferramenta bastante utilizada na mentoria	O fórum de discussão foi bastante utilizado tanto na	As tarefas propostas às mentoras pela equipe de pesquisa do

<p>tanto por mentoras (as quais estabeleciam interação com as suas tutoras) e também por PIs (as quais estabeleciam interações com as suas mentoras). O diário era utilizado com as seguintes especificidades:</p> <p>i) Mentoras: eram orientadas a fazer registros semanais sobre as ações de mentoria, interações com as PIs, dúvidas, sentimentos, percepções dos encontros presenciais etc. Recebiam feedbacks de suas tutoras.</p> <p>ii) PIs: a frequência dos registros era acordada com as mentoras. As iniciantes costumavam registrar sobre o seu contexto de trabalho, necessidades e dificuldades da sala de aula, planejamento e práticas de ensino, dúvidas etc. As mentoras enviavam feedbacks de cada registro.</p>	<p>formação das mentoras como nas ações de mentoria. Esse recurso possibilitou a troca de experiências, discussão de casos, compartilhamento de ideias, dificuldades, percepções, sugestões entre as participantes por meio de interações assíncronas.</p>	<p>PHM se relacionavam a estudos sobre a docência, elaboração de planos de mentoria, produção de textos reflexivos sobre ser formadora, autoavaliação das ações de mentoria e processos de aprendizagem, memorial de formação, dentre outros. As tutoras ofereciam feedback de cada atividade.</p> <p>Já as tarefas propostas pelas mentoras em suas salas de acompanhamento no AVA se relacionavam às demandas formativas das PIs. As mentoras ofereciam feedback de cada atividade.</p>
OUTROS RECURSOS		
WHATSAPP	SKYPE	ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIO ONLINE
<p>O aplicativo WhatsApp se mostrou um recurso importante para estabelecimento de vínculo e discussões sobre a mentoria. Esse espaço de conversa síncrona e assíncrona foi utilizado frequentemente nas relações entre mentoras, mentora-PI e mentora-tutora.</p>	<p>Com o início da pandemia, o Skype passou a ser usado semanalmente para o desenvolvimento das reuniões síncronas semanais entre as mentoras e o grupo de pesquisa. Ao longo do ano de 2020 também foi utilizado pelas próprias mentoras para fazer encontros conjuntos com</p>	<p>Durante a vigência do PHM, foram realizadas duas entrevistas individuais (em 2018 e 2019) com as mentoras para coletar dados referentes às suas percepções sobre a mentoria, interações com as PIs e equipe de pesquisa, dificuldades enfrentadas, conquistas, expectativas etc. Também foi aplicado um questionário online</p>

Realizou-se <i>backup</i> de todas as conversas.	as PIs da EI. Todas as reuniões foram gravadas com a autorização dos participantes.	em 2020 com o mesmo propósito.
--	--	--------------------------------

Fonte: Própria autora.

As narrativas (orais e escritas) provenientes dessas diferentes fontes “permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade [...] e proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas” (OLIVEIRA, 2011, p. 300). No caso dos relatos orais provenientes das entrevistas realizadas com as mentoras e dos encontros virtuais no Skype, considera-se que essas profissionais puderam se envolver em processos reflexivos a partir de momentos em que revisitaram suas histórias e experiências no PHM para compartilhar com um outro sujeito. Contar sobre esses acontecimentos marcantes possibilita que sejam revelados nos discursos dos professores e/ou formadores significados e sentidos de sua trajetória profissional. Ao mesmo tempo, aquele que ouve essas histórias compartilhadas se envolve em um processo de compreensão sobre os elementos que permeiam as situações narradas, buscando compreender seus impactos para o ensino (SILVA, 2013).

Em relação às narrativas escritas, compreende-se um movimento importante quando os professores registram sobre situações-problemas vivenciados em suas práticas, tomadas de decisões, busca de soluções aos problemas e reflexões. Escrever sobre esses acontecimentos, permite aos docentes acessar essas memórias em momentos posteriores quando não estão mais tão envolvidos emocionalmente com o que foi vivenciado, isso é importante porque geralmente naquele momento imediato os professores não conseguem “enxergar” além do que é visível (TANCREDI, 2009). Partindo de tal percepção, considera-se que as narrativas registradas pelas participantes da pesquisa em várias ferramentas do AVA e nos questionários online possuem uma via de mão dupla: enquanto escrever sobre a prática potencializa a reflexão das professoras e/ou formadoras sobre o que foi vivido, ainda revela o que elas pensam e as suas aprendizagens referentes ao ensino (OLIVEIRA, 2011). Desta forma, assim como salienta Zabalza (2007, p.18):

Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas.

Neste sentido, as narrativas são concebidas aqui como uma importante ferramenta investigativa das trajetórias das mentoras da EI do PHM. Isso porque o ato de narrar sobre o que foi ou está sendo vivido possibilita uma aproximação do pesquisador sobre as ações desenvolvidas, escolha de estratégias, indicativos sobre processos que envolvem reflexão, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Entretanto, assim como salienta Moreira (2011), deve-se considerar o fato de que as narrativas possibilitam investigar dados provenientes a partir daquilo que os sujeitos querem revelar seja referente à sua ação e/ou aos seus pensamentos, e não necessariamente o que de fato fizeram /ou pensaram. Isto é, as narrativas partem da perspectiva daquele que narra, sendo influenciadas por concepções, sentimentos, crenças, compreensões etc.

As narrativas aqui analisadas foram registradas semanalmente ao longo dos 3 anos e 6 meses de participação das mentoras no PHM. O fato das participantes fazerem esses registros enquanto vivenciavam as situações da mentoria oferecem elementos importantes para a identificação de processos reflexivos envolvidos a partir dos conteúdos tratados, do porquê foram selecionados (LOUGHRAN, 2014), da mobilização de conhecimentos, das estratégias escolhidas para ensinar a ensinar, da busca de apoios, dentre outras informações que são fundamentais para o encaminhamento desta pesquisa. Ademais eles também se apresentaram como espaços importantes para a construção de novos conhecimentos e revisão de antigos.

O primeiro passo na seleção e sistematização dos dados foi buscar indícios de situações que geraram tensões às mentoras. Para isso, julgou-se necessário partir, primeiramente, de suas próprias narrativas referentes às experiências vivenciadas na mentoria, seja aquelas provenientes do processo formativo oferecido pela equipe do PHM, nas interações com as iniciantes e/ou com a equipe do programa. Desta forma, a pesquisadora leu na íntegra os registros dos diários de mentoria, tarefas formativas das mentoras realizadas no AVA, transcrições das entrevistas realizadas em 2018 e 2019 e as respostas do questionário online respondido em 2020. A maior parte desses registros

traziam reflexões das mentoras sobre o seu percurso no PHM, indicando elementos importantes para se entender como se deu o processo de se tornar formadora de PIs.

Conforme era realizada a leitura em cada um desses registros, trechos em que a mentora apresentava estar com dúvidas, questionamentos, dificuldades, conflitos, dilemas, insegurança e demais elementos que poderiam estar associados a tensões, eram destacados. Aos poucos foi possível perceber que essas tensões eram provenientes de questões vinculadas, de uma maneira geral, a aprender a ensinar a ensinar fazendo uso de recursos tecnológicos, à gestão dos processos de mentoria, construção de vínculo com as PIs, pouco domínio de determinados conhecimentos do conteúdo específico, dentre outros. A partir daí foi possível elaborar quadros que agruparam esses trechos de acordo com os temas a que se referiam.

Verificou-se que determinadas situações que provocavam sentimentos de tensões se faziam recorrentes nos registros, mesmo havendo um espaçamento temporal entre elas. Isto é, uma situação geradora de tensão vivenciada em 2018 pode ter sido novamente sentida pela mentora em 2020 ou, então, um mesmo aspecto que se apresentou como uma tensão na interação com uma PI em um ano também se repetiu com outra iniciante em um outro ano. Ademais, os dados pareciam indicar que algumas situações geradoras de tensões, às vezes, levavam a outras, como: a dificuldade em identificar a necessidade formativa da PI trazia, posteriormente, dúvidas sobre quais atividades e estratégias seriam elaboradas para dar prosseguimento às ações de mentoria.

Com essa prévia identificação de situações geradoras de tensões que eram mais recorrentes nas narrativas das mentoras, a pesquisadora realizou novamente a leitura desses registros a fim de conseguir identificar dados referentes à tomadas de decisões diante das tensões, busca de apoio, estratégias utilizadas, processos reflexivos envolvidos, contextos e sujeitos que de alguma forma impactaram na condução dessas situações, possíveis soluções encontradas, avaliação da mentora de suas ações diante da tensão, indicativos de aprendizagens, conhecimentos mobilizados etc. Como a maioria dessas situações envolviam a interação com as PIs, foi necessário - neste momento - também fazer uma leitura atenta sobre os registros da interação entre as díades M-PIs provenientes de tarefas, fóruns de discussão, chat, feedbacks, diário. Em alguns desses casos, também foi necessário recorrer às conversas estabelecidas no WhatsApp, uma vez que esse recurso se mostrou como complementar às interações entre os participantes do PHM. Isto é, alguns processos de mentoria, sugestões, ideias, pedidos de auxílio,

compartilhamento de ações que deram certo, dentre outros aspectos eram conversados no WhatsApp e, muitas vezes, esses dados não eram inseridos posteriormente no AVA.

Assim como é salientado na TBDH, um indivíduo não está imerso em apenas um ambiente, muitos outros estão em intersecção influenciando e impactando suas ações, reflexões, encaminhamentos, ações, decisões. O diálogo entre esses ambientes pode acontecer - até mesmo - de maneira simultânea. Desta forma, foi necessário estar atenta a tais questões para organizar, sistematizar e selecionar os dados. Isso porque a mudança de uma estratégia da mentora, por exemplo, poderia ter sido provocada por suas percepções, orientações advindas da tutoria, conversas e sugestões das outras mentoras nas reuniões presenciais, atuação em sua própria sala da EI. Ademais, salienta-se que os diálogos estabelecidos entre mentora e PI não seguiam uma linearidade nos assuntos, pois as iniciantes costumavam compartilhar - ao mesmo tempo - diversas situações pontuais ocorridas no cotidiano da escola ou, então, até mesmo a mentora poderia introduzir outros temas paralelos à conversa. Neste sentido, a organização das narrativas em uma ordem cronológica dos casos de tensões que seriam analisados (por meio da construção de linhas do tempo) ajudou a entender as dinâmicas envolvidas nas trajetórias de mentoria.

Como foi possível identificar diversas situações geradoras de tensões às mentoras, selecionou-se aquelas que apresentavam algumas características, como: episódio que foi possível identificar como se iniciou, em que contexto ocorreu, quais foram os participantes envolvidos, processos articulados, ações e estratégias adotadas, apoios pedidos e recebidos, tomadas de decisões, desdobramentos e fechamento - resultando na solução/minimização ou não da tensão gerada. Tais critérios nortearam a seleção de determinados episódios do conjunto mais amplo dos dados de forma que também pudesse ser verificada a presença de processos reflexivos, compreensões relacionadas sobre ensinar a ensinar e possíveis registros dos desdobramentos das ações e aprendizagens construídas pela própria mentora.

Os episódios selecionados, os quais envolveram a geração de tensões bem como ações e mecanismos adotados pela mentora para superá-las, foram analisados a partir da concepção teórico-metodológica que embasa esta pesquisa. Para tal, a partir da perspectiva da TBDH, considerou-se os microssistemas que as mentoras estavam inseridas e a maneira como eles se interconectavam (mesossistema), estabelecendo ainda relações interpessoais recíprocas (mentoras, PIs, pesquisadoras, tutoras) que se faziam presentes nesses ambientes. A pesquisadora também ficou atenta em perceber se

contextos mais amplos (macro e exossistemas - aspectos culturais, crenças, questões políticas, interferências da pandemia da COVID-19) se relacionaram de alguma forma tanto com a geração dos episódios de tensões quanto com a condução no processo de resolução das inquietações provocadas às mentoras, uma vez que tais elementos também podem vir a impactar e serem impactados pelas mentoras a partir do desenvolvimento de suas ações.

Ao longo da análise considerou-se também os processos proximais nos quais as mentoras estavam envolvidas durante os episódios, pois também favorecem a construção de competências e promovem o desenvolvimento do sujeito. Para tal, levou-se em conta aspectos que dessem indícios sobre: o envolvimento da mentora com a sua atividade de ensino; as interações e ações das mentoras que aconteceram com regularidade e por período extenso; as trocas estabelecidas entre mentora-mentora, mentora-PI e mentora-tutora/pesquisadoras; e a complexidade envolvida no processo de ensinar a ensinar (como elemento desencadeador das tensões e no processo de superação das mesmas). Durante a leitura dos dados, buscou-se ter atenção para o fato de que a condução desses processos pode variar em função das características de cada mentora participante (advindas de experiências, formação, conhecimentos, trajetória profissional etc) bem como dos contextos (imediatos e mais amplos) e interações estabelecidas durante o período de atuação no PHM. Ressalta-se, por fim, que para a análise desses processos foi considerado aspectos objetivos e subjetivos acessados a partir da perspectiva da experiência vivida e relatada pelas participantes (COSCIONI et al, 2018).

A leitura atenta dos dados possibilitou a evidência de situações geradoras de tensões que eram tanto específicas de cada trajetória de mentoria como também semelhantes. Percebeu-se que situações recorrentes na mentoria - como aquelas que envolvem as relações humanas e/ou advindas da própria organização e desenvolvimento do trabalho de ensino - foram geradoras de tensões às três mentoras assim como também tiveram temas, conteúdos e situações específicas vivenciadas por cada díade. Ademais, observou-se ainda que em alguns momentos, a busca em superar ou, ao menos, minimizar as tensões vivenciadas se deu por meio da troca entre as próprias mentoras, tutora e pesquisadoras. Diante dessas percepções, a organização da análise dos dados se deu em três frentes: as tensões vivenciadas por cada mentora durante o processo de formação inicial no PHM, episódios de tensões advindos do trabalho desenvolvido com as PIs e, por fim, episódios de tensões semelhantes às três mentoras em que a solução se

deu pela busca coletiva de respostas. Apresenta-se no capítulo a seguir uma leitura analítica desses dados.

CAPÍTULO 04

DA FORMAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE MENTORIA: UM OLHAR BIOECOLÓGICO SOBRE AS TENSÕES NAS TRAJETÓRIAS DAS MENTORAS

Partindo das leituras de narrativas escritas e orais das três mentoras da EI, as quais foram registradas ao longo de toda a trajetória no PHM, buscou-se reconhecer situações geradoras de tensões bem como as estratégias de superação adotadas pelas três mentoras diante desses episódios. Vale ressaltar que entende-se tensões como sendo oposição de ideias, sentimentos e ações entre mentoras e PIs, que resultaram em dúvidas, dilemas, divergências, desacordos, conflitos individuais, dificuldades etc, por parte da mentora (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016). Desta forma, verificou-se que essas tensões se apresentaram às três mentoras da EI em diferentes momentos - tanto durante o processo formativo no programa como nas interações com as PIs - provenientes tanto de situações diversas como de aspectos que se assemelhavam. Os processos de enfrentamento das tensões envolveram, de maneira geral, mobilização de conhecimentos, busca de apoios, tomadas de decisões e aprendizagens.

Quatro seções compõem este capítulo. A primeira se refere às análises referentes às expectativas e tensões vivenciadas pelas mentoras M1, M2 e M3 durante o processo de formação inicial no PHM para atuar junto às PIs. A segunda seção destina-se aos episódios de tensões vivenciados por cada uma das mentoras durante as suas atividades de mentoria; além da identificação de tais situações, analisam-se estratégias que cada participante buscou para superar as tensões, os encaminhamentos, desfechos e possíveis consequências dessas experiências para a trajetória profissional de M1, M2 e M3. Na terceira seção apresentam-se episódios em que as mentoras da EI vivenciaram tensões semelhantes e, por isso, desenvolveram trabalhos colaborativos como uma forma de solucionar situações-problemas que estavam enfrentando na mentoria. Por fim, na última seção, apresenta-se uma síntese dos resultados das análises dos episódios discutidos ao longo do capítulo.

4.1 EXPECTATIVAS E TENSÕES PARA SER MENTORA: A FORMAÇÃO INICIAL NO PHM

Antes de iniciarem o acompanhamento às PIs, as participantes passaram primeiramente por uma formação inicial oferecida pelo PHM para desenvolverem habilidades e conhecimentos específicos relacionados à mentoria. Vale retomar que por terem entrado logo no início do PHM, M1 e M2 participaram da formação inicial que se caracterizou por ser a mais longa, contemplando o período de maio a outubro de 2017. Já em relação a M3, por ter ingressado no programa três meses depois de seu início, a participante realizou uma formação mais curta. Nesse processo, a equipe de pesquisadoras do PHM selecionou atividades consideradas mais relevantes para que M3 as realizasse.

Durante essa trajetória de formação inicial no PHM, as três mentoras compartilharam - por meio de suas narrativas orais e escritas - suas dúvidas, conquistas, dificuldades, desafios, superações etc, sentidas nessa primeira experiência de aproximação ao novo papel que seria assumido. Tomando esses aspectos como base, apresenta-se a seguir a análise das tensões vivenciadas por cada uma das participantes durante esse processo formativo no programa.

- **Trajetória de formação da mentora M1 no PHM**

Durante o processo de formação inicial no PHM para atuar como mentora, M1 compartilhou em um fórum de discussão e em uma atividade no AVA que essa era a sua primeira experiência como formadora. Porém, ressaltou o fato de que, durante a sua atuação como docente nas instituições de EI, dialogava com PIs sobre dificuldades e sentimentos enfrentados nesse período de iniciação na carreira:

Na minha carreira não atuei como professora formadora, mas no cotidiano escolar compartilho minhas experiências com os professores iniciantes. São muitos os momentos em que dialogamos sobre suas angústias, inseguranças nas atividades e com o comportamento das crianças (Fórum de discussão - Atividade 1.2 - maio/2017).

[...] atuo há 22 anos na Educação Infantil. No meu cotidiano escolar, eu convivo com professores iniciantes que têm dificuldades em elaborar atividades e em como conduzir seu trabalho com as crianças. Destaco que, sentem-se inseguros em relação às concepções de infância e criança, ao comportamento das crianças, em acreditar que é

somente com eles, iniciantes, que algumas crianças extrapolam as regras de convivência (Tarefa - Atividade 1.3 - maio/2017).

M1 apresenta questões importantes que cercam o universo da mentoria, como: dificuldades enfrentadas no início da docência na EI (planejamento, disciplina, concepção de infância, condução da prática pedagógica) e o compartilhamento de experiências entre profissionais em fases distintas da carreira. Destaca-se, a partir dos excertos das narrativas, a dimensão “pessoa” no sentido de que cada profissional possui uma trajetória individual construída por suas experiências, crenças, concepções, formações etc. Isso conduz à consideração de que, antes mesmo de se inserir no PHM, M1 estava imersa em uma rede de contextos (micro, meso, macro, exo) e relacionamentos diversos (dentro ou fora do ambiente escolar). Neste sentido, mesmo nunca tendo atuado como mentora de PIs, tais aspectos poderiam vir a influenciar M1 a construir - a partir de sua visão como professora experiente - percepções peculiares relativas às diferentes situações envolvidas na docência e, mais especificamente, no auxílio ao professor que está iniciando a carreira (MASSETTO, 2018).

Mas, como professora experiente, de que maneira M1 ofereceu apoio voluntário às PIs de sua escola? Em um registro no seu “Diário de mentoria”, ela afirma que o apoio aconteceu, principalmente, por meio de conversas via WhatsApp: “Nesse espaço discutimos atividades, problemas, angústias, dias difíceis, desabafos, projetos, enfim nossa rotina. Eu acredito que estamos nos ajudando” (Diário de mentoria - junho/2017).

De acordo com Bronfenbrenner (1996, p.39), “se uma pessoa num dado ambiente fala sobre suas atividades em algum outro ambiente, no passado ou no futuro, ela está manifestando a capacidade de criar um ‘mesossistema mental’”. Partindo dessa perspectiva, observa-se que M1 traz consigo para o microssistema do PHM uma bagagem de conhecimentos e experiências prévias que possibilitam à ela estabelecer relações com o novo papel assumido. Isso também pode ser evidenciado quando M1 retoma às suas memórias de parceria com outros professores para enfrentamento de situações difíceis vivenciadas durante a sua atuação na EI:

[...] estabelecer parcerias com colegas mais experientes sempre me ajudou nos momentos em que enfrentei conflitos, inseguranças, medo de falhar perante a equipe escolar, ter alguém com quem compartilhar ideias e angústias eleva a autoestima e nos faz perceber que não estamos sozinhos (Tarefa - Avaliação final - agosto/2017).

A partir de suas vivências como professora da EI e no oferecimento de apoio voluntário às PIs de sua escola, M1 apresenta uma percepção geral sobre as dificuldades enfrentadas na docência, sobre a importância da troca com profissionais mais experientes (ter ajuda, não se sentir sozinha, minimizar angústias etc) e, também, sobre meios de comunicação para que esse diálogo aconteça (pessoalmente e via *WhatsApp*). Referente a essas percepções, pode-se questionar: essas suas experiências favoreceram e/ou influenciaram, posteriormente, suas interações com as PIs (estabelecimento de vínculo, identificação das necessidades, auxílio às demandas, meios de interação etc)?

O fato da M1 ter essas vivências anteriores, não exclui a condição dela atuar pela primeira vez como formadora de professoras. Desta forma, assim como afirma Bronfenbrenner (1996), a inserção em um novo ambiente que necessita o desempenho de novas ações (no caso, passar do processo de “ensinar” crianças pequenas para “ensinar adultos a ensinar”) pode envolver o estabelecimento de novas interações e provocar diversos sentimentos ao sujeito em relação ao papel assumido. M1 estava, portanto, começando a vivenciar esse processo de aprender a ser mentora e, devido a isso, já evidenciava certos sentimentos relacionados a esse momento:

As expectativas em relação ao programa são boas, as dúvidas acredito que serão sanadas no decorrer da formação, mas como as colegas do grupo disseram, na nossa profissão cada dia é um desafio que enfrentamos, e mesmo experientes nos deparamos com situações angustiantes (Fórum de discussão - Atividade 1.2 - maio/2017).

Apesar da situação gerar inseguranças iniciais, M1 relata que esse sentimento não superou a vontade em prosseguir no PHM:

[...] o desafio de participar [...] foi maior que o sentimento de insegurança em ser mentor de outro colega de profissão sem o contato presencial [...] o convite para participar [do PHM] foi um novo desafio em minha carreira e um estímulo para colaborar com professores que passam por dificuldades em suas trajetórias (Tarefa - Avaliação final - agosto/2017).

[...] tornar-me mentora de outro colega de profissão provoca desafio, ansiedade, novos conhecimentos, satisfação em poder compartilhar o que aprendi nestes 22 anos de profissão e reflexão sobre como atuo com as crianças (Tarefa- Avaliação final - outubro/2017).

Enquanto demonstra expectativas positivas em relação a atuar no PHM como mentora, ao mesmo tempo, M1 indica que esse processo também se apresenta como um desafio em sua carreira profissional. Nota-se, portanto, um misto de emoções

relacionadas de um lado pela motivação e, de outro lado, ansiedade em relação a “como” o trabalho de mentoria poderia ser desenvolvido: “Uma expectativa em relação ao desenvolvimento do programa é o trabalho com adultos e como contribuir com colegas que terminaram a universidade” (Fórum de discussão - Atividade 1.2 - maio/2017). A mentoria poderá constituir-se, assim, como uma atividade molar à M1 ao passo que se caracteriza “por um momento próprio, um sistema de tensão que possibilita a persistência ao longo do tempo e a resistência à interrupção até a atividade ser completada” (BRONFENBRENNER, 1996, p.38). Para Bronfenbrenner (1996), esse momento é movido pela intenção e desejo do sujeito fazer aquilo, levando-o até o fechamento da atividade. M1 deixa claro a motivação para o início de sua atividade de mentoria no PHM, apesar de indicar possíveis dificuldades que enfrentará no caminho.

Os sentimentos retratados nas narrativas parecem, a princípio, um tanto contraditórios: ansiedade X satisfação, desafio X estímulo; insegurança X expectativa. Esse posicionamento assumido pela futura mentora se assemelha aos sentimentos comumente relatados por PIs como, por exemplo, a “descoberta” e a “sobrevivência” na docência (HUBERMAN, 2007). Na fase inicial da carreira docente, se em um determinado momento o iniciante se mostra entusiasmado com o seu novo fazer, sentindo-se motivado a continuar na profissão apesar dos desafios; em outro momento, ele pode vir a sentir fortemente as dificuldades e questionar-se sobre a sua permanência na profissão (HUBERMAN, 2007; LIMA, 2004). Souza e Reali (2020a) indicam que esses sentimentos são compatíveis às vivências das mentoras que também estão iniciando esse novo papel em sua carreira profissional.

M1 ainda ressalta o fato de que, mesmo sendo professora experiente, ela e as demais futuras mentoras também vivenciam situações geradoras de angústias. Tal aspecto também vai ao encontro com os resultados da pesquisa de Massetto (2018), os quais indicaram que professoras experientes que atuam como mentoras podem vivenciar com intensidade diversos tipos de sentimentos. E, mesmo com muito tempo de atuação docente e com grande repertório de conhecimentos, apresentam dúvidas, angústias e se sentem sozinhas. Por isso, ainda segundo a autora, ao desempenhar esse novo papel, seria benéfico que essas mentoras recebessem apoio de outras colegas, tutores ou ainda de outras profissionais. No caso do PHM as mentoras, desde o início, receberam tanto acompanhamento semanal pelo grupo de pesquisa (docentes, tutoras, colaboradoras), que acolheu suas demandas, dificuldades, necessidades etc, como também trocavam experiências entre si durante as reuniões presenciais na universidade.

Entretanto, um aspecto chama a atenção nos excertos de M1: o retrato do sentimento de “desafio profissional” associado a algo positivo. Angotti (1998), ao discutir sobre os primeiros anos de atuação de professoras que atuavam na EI, identificou que elas vivenciaram o “Choque de realidade”, porém ele provocou consequências positivas ao impulsioná-las a permanecerem na profissão. Observa-se um movimento semelhante na narrativa de M1, uma vez que - mesmo vivenciando sentimentos de ansiedade e insegurança em relação a atuar como mentora - esse desafio profissional foi visto de forma benéfica ao motivá-la a dar continuidade a essa nova experiência. A vontade de poder contribuir com as PIs foi superior aos sentimentos que poderiam levá-la a desistir da mentoria.

Durante uma entrevista, no ano de 2018, M1 esclareceu que as suas dúvidas iniciais se relacionavam, principalmente, ao fato de que ela não sabia como seria ao certo o seu papel como mentora no PHM, uma vez que a atuação junto às PIs se daria de forma híbrida: “No começo eu nem sabia o que era isso. Quando você [se refere à professora da UFSCar] apresentou a proposta, eu realmente não sabia o que era. Sabia o que era uma mentoria mas, assim, como eu ia trabalhar com isso a distância?” (Entrevista individual - Mentora M1 - abril/2018). Percebe-se que o primeiro contato com a proposta do programa gerou à M1 insegurança sobre como se procederia a sua atuação por meio do estabelecimento de interações via AVA e outros recursos virtuais. Ainda em relação a isso, ela relata que:

A apresentação do programa de mentoria passou uma visão geral de como será a formação de mentores, e do AVA para troca de experiência entre docentes experientes e iniciantes, mas ainda não consegui formar uma ideia concreta de como será conduzido na prática (Fórum - Atividade 1.2 - maio/2017).

O primeiro momento fez com que eu refletisse em como poderia dar suporte virtual para o docente sem conhecer a sua realidade. Para mim a distância era um elemento que dificultaria a compreensão das situações vividas pelo PI, pois não conseguia visualizar os meios de contribuir virtualmente (Atividade - Avaliação final - agosto/2017).

Por meio desses excertos, considera-se que - logo ao se inserir no PHM e, antes mesmo, de iniciar o seu papel como mentora - M1 pode ter vivenciado uma das primeiras situações geradoras de tensões. Na sua escola, ela tinha uma interação presencial com as iniciantes e o WhatsApp era uma ferramenta de auxílio para trocas de experiências. Mas no PHM, como M1 atuaria de maneira híbrida com as PIs?

O processo de ensinar a ensinar de forma virtual não envolve apenas construir estratégias a fim de visualizar as práticas de ensino da PI em sala de aula, conhecer o seu contexto de trabalho, coletar informações sobre sua turma, entender as relações interpessoais na escola etc. Também necessário que a mentora saiba usar diversos recursos virtuais disponíveis de maneira que atinja a proposta formativa da atividade de mentoria. Em outras palavras, é necessário que a mentora conheça “os diferentes recursos tecnológicos que podem ser utilizados e como podem ser usados de acordo com as demandas formativas dos mentorados e seus contextos de atuação” (SOUZA; REALI, 2020b, p.1923-1924). Por isso, além de ter conhecimentos relativos ao próprio papel de ser formador, para atuar no PHM era necessário também saber manusear e editar o AVA e ter clareza sobre limites e potencialidades dos recursos virtuais. Assim, seria possível escolhê-los e adequá-los nas ações de apoio à PI.

O desenvolvimento de práticas de mentoria a distância e/ou de maneira híbrida demonstra alguns desafios, mas também certos benefícios. De acordo com as pesquisas de Pieri (2010), Borges (2017) e Malheiro (2017), por exemplo, observou-se que alguns mentores enfrentaram dificuldades e inseguranças ao atuar virtualmente, principalmente no que diz respeito à: falta ou pouca clareza no entendimento do “tom” das mensagens escritas; acesso às informações sobre o contexto de trabalho apenas por meio do que o iniciante compartilhava; construção de vínculo. Por outro lado, Borges (2017) evidencia que a presença física das mentoras nas escolas das PIs pode vir a inibir o compartilhamento das reais dificuldades sentidas pelas iniciantes.

A princípio, o primeiro contato com a informação de que a mentoria no PHM se faria de maneira híbrida pode ter colocado M1 para fora de uma “zona de conforto”, isto é, de um ambiente em que ela se sentia mais segura e/ou confiante para desenvolver ações que já estava acostumada a fazer. Apesar do desconforto gerado diante do desconhecido, sair da “zona de conforto” se mostra uma condição favorável para impulsionar a aprendizagem, uma vez que ela provém da interação com outros contextos, ações, pessoas, linguagens etc (MIRAVALLÉS; SANCHEZ; GIL, 2014). A isso pode ser remetido o sentimento de “desafio” relatado por M1, possivelmente gerado pela tensão entre sair de um microsistema que lhe é conhecido (ser professora experiente e trocar experiências presencialmente com PIs da sua escola) para um outro que ainda será descoberto (se inserir no PHM e ser mentora de PIs desconhecidas por meio de interações quase que exclusivamente virtuais).

Tais desafios envolvem, até mesmo, a própria prática relacionada ao processo de editar e manusear o AVA. A mensagem enviada à tutora Bruna e a narrativa relacionada a avaliação final do módulo de formação retratam essa situação:

Bruna, estou tentando inserir um vídeo na sala de edição, na URL. Eu digitei o nome do vídeo no youtube, mas não chega a abrir o vídeo, somente fica pesquisando... poderia dar uma dica de como inserir o vídeo? (Mensagem no AVA - agosto 2017)

[...] não encontrei maiores dificuldades em realizar as tarefas propostas no Moodle, pois já participei de cursos à distância, mas destaco que há a necessidade de compreender como fazer postagens de links e vídeos no ambiente virtual para os professores que participarão do PHM (Tarefa - Avaliação final - agosto/2017).

M1 tinha uma experiência prévia com o Moodle, pois já havia participado como estudante de cursos a distância. Porém, no PHM, ela estaria atuando nos “bastidores” do AVA, isto é, na parte de construção e edição das atividades virtuais. Tal fazer exige expandir determinados conhecimentos e habilidades de maneira que prepare o professor ou, no caso desta tese, a mentora para saber lidar com essas novas tecnologias para fins de ensino. De acordo com Cruz (2016), considera-se que o sujeito tem determinado domínio nesses ambientes virtuais quando não somente desenvolve certas habilidades e conhecimentos referentes aos seus usos, mas sabe articulá-los. Para tal, quanto mais participação em atividades relacionadas a isso, maior será o seu repertório. A própria M1 reconhece a sua necessidade em aprender a manusear determinados recursos disponíveis no AVA, os quais seriam - posteriormente - utilizados para o desenvolvimento de suas práticas de mentoria.

Associado à utilização dos recursos tecnológicos para interação com as PIs no PHM, também está o fato de que essa comunicação seria estabelecida - em grande parte do tempo - de maneira assíncrona por meio da troca de narrativas escritas. O excerto da narrativa da M1, que segue abaixo, foi retirado de uma atividade no AVA em que ela teve que escrever pela primeira vez uma carta de boas-vindas às PIs que entrariam no PHM. M1 deixa evidente as dificuldades que sentiu ao elaborar essa atividade, as quais se associam às particularidades da comunicação via linguagem escrita:

Eu encontrei um pouco de dificuldade para elaborar a carta [do primeiro contato com a PI], porque tentei redigir uma carta que abordasse as concepções sobre o programa e, ao mesmo tempo,

envolver a professora de forma descontraída, mas introduzindo-a na estrutura do curso e apontando os caminhos a serem percorridos. [...] Será um desafio manter contato com o outro a distância (Diário de mentoria - outubro/2017)

A escrita da carta deveria conter alguns aspectos específicos, como: apresentação do programa e de si como mentora, acolhimento à iniciante, explicação sobre o encaminhamento da mentoria, dentre outros pertinentes ao momento. Mas, por essa comunicação se fazer de maneira virtual, M1 percebe a necessidade de uma linguagem que, ao mesmo tempo, explicita e explique os elementos anteriores e também envolva a PI de uma maneira “descontraída”. Percebe-se, assim, uma certa preocupação da mentora no que se refere ao estabelecimento de vínculo com a iniciante em uma situação de interação virtual fazendo uso da narrativa escrita.

Referente a essa dificuldade compartilhada por M1, entende-se que “o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face” (CRUZ, 2016, p.180). Por um lado, essa especificidade proporciona que os envolvidos recorram e acessem as conversas estabelecidas em qualquer momento do dia bem como ao longo de um grande período, já que permanecem registradas no AVA. Por outro, para o estabelecimento de uma boa comunicação, alguns cuidados devem ser tomados, como: netiqueta¹⁴; clareza na escrita para melhor compreensão da mensagem; o “tom” da conversa, induzido pela escolha das palavras e modo de escrita, de forma a minimizar uma interpretação errada; envio de resposta em tempo curto, dentre outros. Por isso, de acordo com Cruz (2016), a comunicação por meio de recursos tecnológicos e digitais requer o desenvolvimento da habilidade de realizar práticas de leitura e escrita de forma distinta da convencional.

Outro aspecto, ainda relacionado à elaboração de narrativa escrita que provoca dificuldades à M1, é a construção de *feedbacks*. Como uma forma de oportunizar às mentoras colocarem a “mão na massa” e se aproximarem de suas ações no trabalho de mentoria, foi ofertada uma atividade para que elas escrevessem umas às outras um *feedback* formativo relacionada a uma tarefa proposta no AVA. Após a realização desta atividade, M1 enviou uma mensagem para sua tutora Bruna compartilhando brevemente como foi a experiência: “É o primeiro *feedback* que realizo e confesso como é difícil

¹⁴ Termo que se refere a um conjunto de normas para o bom estabelecimento de interações entre as pessoas na internet.

avaliar o outro, mas espero ter contemplado alguns pontos conforme indicação do texto e do encontro” (mensagem no AVA para tutora - outubro/2017).

Os *feedbacks* possuem papel importante no processo de mentoria, visto que eles têm como intuito a melhoria da prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, do rendimento escolar dos alunos, a partir da discussão colaborativa das situações vivenciadas em sala de aula (TIMPERLEY, 2015). Para ter efetividade em seu caráter formativo é necessário que o *feedback* seja uma narrativa orientadora da ação e do pensamento, e que se apresente de forma interativa e dialógica por meio de inquirições e processos reflexivos. Para tal, os mentores devem desenvolver determinadas competências a fim de construir um *feedback* adequado aos PIs (ROLDÃO; LEITE, 2012).

Aos poucos, mesmo ainda sem estar em interação com as PIs, M1 vai construindo conhecimentos necessários à sua atuação no PHM e, com isso, descobrindo as especificidades e fazeres envolvidos na mentoria. Esse processo parece ter sido impulsionado pelas atividades propostas durante a formação inicial:

Como é um novo conhecimento que estou adquirindo senti algumas dificuldades em realizar algumas tarefas, como: dar um *feedback*; analisar os textos referentes aos casos de ensino; criar o hábito de, como mentora, verificar com certa frequência o ambiente AVA para não acumular tarefas; escrever de forma mais clara possível para que o outro compreenda o que estou pensando. Compreender o que o outro está tentando nos transmitir e interpretar o seu pensamento é um exercício que estou aprendendo, mas que considero importante para minha carreira (Tarefa - Avaliação final - outubro/2017).

Por meio da elaboração da carta, do *feedback* e análise de caso de ensino referente à mentoria, M1 teve a oportunidade de experienciar um pouco como a sua comunicação com as PIs no PHM seriam estabelecidas e demais aspectos específicos envolvidos no processo de ensinar a ensinar. Compreende-se que essas atividades possibilitaram que ela visualizasse uma parte do seu trabalho de mentoria que seria desenvolvido em uma perspectiva híbrida. Ao realizar na prática essa ação vinculada à elaboração de narrativas escritas, além de construir conhecimentos, M1 também percebeu possíveis dificuldades e desafios que poderia enfrentar como mentora.

A mudança de papel na inserção de um novo ambiente se associa a alterações sobre o que a M1 faz, como age, o que pensa, o que sente. Esses eventos que impulsionam o desenvolvimento são influenciados pelas atividades que a pessoa vivencia e que podem envolver e/ou ser oportunizadas por outras pessoas

(BRONFENBRENNER, 1996). No caso analisado, isso é propiciado pelo grupo do PHM ao ofertar atividades que aproximam M1 da realidade do trabalho de mentoria.

Estar imersa em um microsistema (PHM) em que atua ativamente e onde também tem contato com outras pessoas que desempenham atividades semelhantes às suas, pode favorecer que M1 busque caminhos para realizar determinadas ações de maneira cada vez mais autônoma. É mais provável que M1 aprenda mais sobre os fazeres que envolvem a mentoria no PHM se o contexto e as pessoas que estão envolvidas assim o façam, seja por meio de exemplos, atitudes, atividades, discussões, trocas, auxílios. Em outras palavras, o desenvolvimento da pessoa (mentora) acontecerá por sua participação ativa sobre o contexto e pelo envolvimento em interações recíprocas que apresentem uma complexidade crescente (BHERING; SARKIS, 2009).

Referente ao papel desempenhado por essas interações, Bronfenbrenner (1996, p.39) salienta o fato de que “mesmo quando as atividades de uma pessoa estão restritas às experiências no e do ambiente imediato, elas podem assumir uma ordem mais elevada de complexidade através da introdução de um outro elemento do microsistema, as relações com as outras pessoas”. No caso das vivências de M1 no microsistema do PHM, o grupo de pesquisa parece ter tido um papel muito importante para a aprendizagem sobre a mentoria, na proposição de atividades e no enfrentamento de suas dificuldades, assim como pode ser observado nos excertos das narrativas abaixo:

A insegurança foi diminuindo depois dos encontros e a ansiedade minimizou com discussões positivas sobre nossa rotina diária por meio de textos e reflexões [...] as atividades que foram propostas no ambiente virtual sobre os encontros e os textos, o fórum de debates, o registro no diário e o caso de ensino contribuíram (Tarefa - Avaliação final - agosto/2017).

[...] a presença e atuação das tutoras em colaborar com minhas dificuldades no uso das ferramentas e dúvidas sobre tarefas foi muito importante. Ressalto que foi o primeiro curso que senti como é bom poder contar com alguém nos momentos de dificuldades, e como o uso das tecnologias digitais facilitou um contato mais rápido e preciso nas soluções. Dentre os retornos das tutoras, o *feedback* foi umas das ferramentas que contribuíram para meu conhecimento e crescimento [...] com pontos que deveríamos refletir com mais atenção em nossos estudos (Tarefa - avaliação final - outubro/2017).

O papel desempenhado pelo outro no processo de aprender a ser mentora, assim como o recebimento de apoio e trocas, parece ter sido fundamental à M1. De acordo com Oliveira-Formosinho (2011), partindo da TBDH, deve-se oferecer maior atenção aos períodos em que o sujeito assume novos papéis bem como aos apoios oferecidos ao

professor e/ou formador nesses momentos, visando impulsionar o desenvolvimento profissional. Ainda de acordo com Oliveira-Formosinho (2011, p.144), esse apoio é compreendido sob uma “lógica de processo de formação ao longo da vida”.

O estabelecimento de um acompanhamento próximo e contínuo, principalmente oferecido pelas tutoras no PHM, parece ter sido para M1 um fator importante para a construção de conhecimentos, incentivo ao processo reflexivo, compartilhamento e solução para as dificuldades. De certo modo, essa experiência inicial compartilhada por M1 leva a entender que o grupo de pesquisa do PHM se mostrou colaborativo, aberto à partilha de dificuldades e de fácil acesso para estabelecimento de interação. Tais elementos podem ter contribuído para que a participante não se sentisse sozinha como nos cursos de formação continuada que realizou anteriormente, assim como relata.

Também é interessante ressaltar que, mesmo com as suas dúvidas iniciais em relação a interação de maneira híbrida com as PIs, M1 expõe que na formação inicial no PHM os recursos tecnológicos foram mecanismos importantes para a comunicação: “o uso das tecnologias digitais facilitou um contato mais rápido e preciso nas soluções”. Será que, após passar por essa experiência positiva, M1 construiria novas percepções sobre a utilização da tecnologia para o desenvolvimento do seu trabalho de mentoria?

Além de suas experiências com o uso desses recursos para estabelecimento de vínculos com a equipe de pesquisa do PHM, M1 ressalta os novos conhecimentos que construiu relativos ao tema a partir do processo formativo:

Participar deste curso como mentora está possibilitando novos conhecimentos das tecnologias que estão fazendo com que eu reflita sobre novas maneiras de colaborar com professores iniciantes [...] As discussões sobre o espaço híbrido são muito interessantes e me faz refletir sobre as novas maneiras de formação [...] O avanço das tecnologias pode ser um grande aliado nos cursos de formação continuada, é uma experiência inovadora, que favorece entrelaçar os conhecimentos acadêmicos com prática (Diário de mentoria - setembro/2017)

[...] nesta unidade de aprendizagem, o uso das ferramentas no AVA permitiu conhecer como o uso das tecnologias digitais seria favorável no contato com a iniciante [...] o Chat é um recurso interessante, porque podemos conversar num bate papo mais descontraído [...] Com o uso das demais ferramentas, apesar de ser novo e de encontrar algumas dificuldades no início, percebi que é possível oferecer um ambiente para aprender, para discutir e dialogar sobre a prática de ensino [...] Os conteúdos trabalhados nesta unidade trouxeram conceitos importantes para minha formação enquanto mentora (Tarefa - Avaliação final - outubro/2017)

O processo relacionado a aprender a ensinar a ensinar demanda um conjunto de elementos, como: tempo, trocas, interações, estudos, construções de conhecimentos, articulações a vivências anteriores, processos reflexivos, dentre outros. A identificação e reconhecimento pela própria mentora de suas dificuldades nessas vivências iniciais no PHM se constitui como um evento importante em relação ao seu desenvolvimento profissional. Observa-se, portanto, que as transições vivenciadas pelos formadores se relacionam a situações que, apesar de provocarem intensos sentimentos (negativos ou positivos), se mostram importantes para mudanças (MASSETTO, 2018), podendo influenciar na construção e consolidação da identidade profissional.

Tomando como fundamento a TBDH, também se reconhece a importância do conhecimento experimental construído a partir das vivências do indivíduo. Entretanto, esse tipo de conhecimento deve ser refletido a partir de referenciais teóricos. Em outras palavras, “há que integrar o conhecimento estruturado e o conhecimento experimental para construir um percurso de desenvolvimento profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p.146). A formação inicial oferecida no PHM parece ter favorecido esse movimento.

No caso analisado, M1 apresenta uma articulação e integração entre o saber experiencial (utilização dos diferentes recursos do AVA) ao saber formal (estudos e discussões de textos teóricos sobre o ensino híbrido), fator que contribuiu para que ela considerasse as possibilidades dos recursos tecnológicos e visualizasse quais deles poderiam ser utilizados em suas práticas de mentoria junto às suas futuras PIs. Desta forma, parece haver uma mudança de percepção sobre o que antes lhe gerava inseguranças e ansiedade, já que M1 sugere que o ensino híbrido pode ser um caminho viável e favorável para a aprendizagem, diálogo e trocas na mentoria. Isso ilustra um movimento que pode favorecer à mentora construir o seu saber profissional caso se envolva “num processo mobilizador e transformador, desenvolvendo uma ação especializada para promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros” (ROLDÃO; LEITE, 2012, p.487).

Tomando por base os excertos acima, a participante indica ainda que esses eventos a levaram a refletir, o que pode ter favorecido a construção de uma nova percepção sobre o ensino híbrido, pois a reflexão se constitui como um elemento fundamental para a aprendizagem. De acordo com Souza e Reali (2020b, p.1917), se envolver em um processo reflexivo “implica pensar sobre os aspectos procedimentais,

sobre a atividade pedagógica e os condicionantes sociais e políticos do ensino e da escolarização”, o que leva o formador a analisar as situações vivenciadas a fim de buscar novas maneiras de agir e lidar com esses contextos. Toda atividade profissional requer reflexão, a qual integra teoria e prática, pois a experiência por si só não é suficiente para proporcionar a construção de novos conhecimentos (ZABALZA, 2007).

As narrativas escritas de M1 expõe, por fim, as suas expectativas em relação ao início do trabalho de mentoria e o papel do processo formativo oferecido pelo PHM:

Penso que será gratificante contribuir com um profissional da educação que em muitos momentos sente-se sozinho e perdido. Ser mentora é algo novo para mim, também estarei na posição de iniciante, mas durante a formação os pensamentos foram clareando e fui tomada pela ansiedade de conhecer e usar o terceiro espaço para colaboração por meio de estudos e diálogos com outro colega de profissão. (Tarefa - Avaliação final - outubro/2017)

O encontro presencial no dia 8 de novembro trouxe contribuições importantes para nosso trabalho como mentoras. [...] Confesso que num primeiro momento senti novamente aquela insegurança do começo do PHM, mas acredito ser a ansiedade das primeiras vivências. Acredito que os encontros presenciais nessa etapa do PHM serão ainda mais intensos, pois compartilharemos as primeiras impressões com nossas PIs e ,como sempre, a troca com os pares e com as formadores ampliará nossos conceitos sobre o ensino híbrido (Diário de mentoria - novembro/2017).

M1 retrata a sua situação como mentora iniciante e, apesar da ansiedade relativa à responsabilidade do papel que está assumindo, enfatiza novamente o seu desejo em contribuir com os PIs. Assim como os professores que iniciam a carreira, M1 também se coloca em um papel de aprendiz ao ser pela primeira vez formadora. Também pode-se perceber que, ao se aproximar cada vez mais o período em que de fato acompanhará as PIs, M1 compartilha as suas inseguranças que já eram sentidas lá no início do PHM. Fica evidente o papel fundamental desempenhado pelo processo formativo - constituído por atividades síncronas e assíncronas, além de trocas entre os pares - para contribuir ao trabalho de mentoria. Isso porque “a prática de mentoria não é uma tarefa simples ou intuitiva, requisita um perfil específico daqueles que querem desempenhar tal função; disposição, tempo e aperfeiçoamento constante dos conhecimentos e habilidades” (SOUZA; REALI, 2020b, p.1919)

Neste sentido, é necessário que as mentoras do PHM construam uma base de conhecimento relativa ao papel de ser formador, a qual se constitui e é ampliada ao longo do exercício profissional. Por isso, assim como M1 salienta em seu relato,

também se reconhece que é de fundamental importância que mentores se envolvam em um processo de formação inicial antes da sua atuação junto às PIs e que tenham espaço para troca com outras mentoras a fim de terem apoio para as situações vividas nos processos de mentoria (SOUZA; REALI, 2020b).

- **Trajetória de formação da mentora M2 no PHM**

A motivação de professoras experientes em auxiliar PIs em seu processo de aprendizagem profissional pode advir de experiências significativas que marcaram as suas próprias histórias de vida. Referente a isso, a mentora M2 relata que a sua vontade em participar do PHM surgiu porque, anos atrás, ela havia participado de um curso promovido pelo Portal dos Professores e que ele foi muito importante para a sua trajetória profissional. Poder retornar, agora, como participante do PHM e auxiliar PIs, trocar experiências, refletir, aprender coisas novas era uma “oportunidade única”:

[...] eu tinha participado de algo parecido [com o PHM] que era um curso que chamava “Estudo de Caso”. [...] A gente escrevia [...] ficava ali discutindo, debatendo e nos davam, pelo menos para mim me deu, muita base de como trabalhar algumas questões. Eu vejo o PHM no mesmo caminho, como um apoio [...] para esse professor iniciante, não que a gente saiba mais ou tenha algo diferenciado dele, mas a gente já passou pela experiência que ele passou. (Entrevista - mentora M2 - 11/abril/2018)

Poder hoje retribuir e colaborar como professora experiente é uma oportunidade única. Outras motivações como trocar experiências, aprender mais e refletir com as colegas de trabalho também estão na minha lista (Diário de mentoria - mentora M2 - 27/maio/2017).

A partir das narrativas em destaque da mentora, observa-se que as motivações apontadas por M2 referentes a sua participação no PHM se relacionam tanto às questões vinculadas a poder auxiliar o processo de aprendizagem das PIs como ao fato de que essa experiência poderia também contribuir para o seu próprio processo de aprendizagem. Observa-se, assim, que talvez M2 conceba que a mentoria proporcione uma troca mútua de benefícios entre os profissionais mais e menos experientes. Referente a isso, apesar do fato de que muitos casos de indução envolvem uma visão unidirecional do fazer do mentor, compreende-se aqui que “profissionais com diversos graus de experiência oferecem assistência e também aprendem com a constituição de uma comunidade de aprendizagem” (REALI; MIZUKAMI, 2019, p.120).

Por ser uma professora experiente, no início de sua carreira, M2 também passou por situações que envolveram desafios, dificuldades e dilemas. Essas suas experiências anteriores parecem vir à luz nesse momento em que M2 está se tornando mentora. Ao se colocar no papel das futuras iniciantes que irá acompanhar, M2 dá indícios das questões e situações-problemas que podem surgir durante a mentoria:

Lembro-me de algumas das minhas angústias [como PI]: estou fazendo o certo? Há outra forma de fazer isto? Como posso melhorar? O que ler? Onde encontrar atividades diferentes? Como falar com os pais? Bom, na verdade, algumas [dessas angústias] ainda me acompanham. Então, diria que parte da função do mentor, será também mostrar para as professoras iniciantes que nem sempre e nem todas nossas questões têm resposta! (Tarefa: o modelo de mentoria assumido - mentora M2 - 28/maio/2017)

Além das lembranças do início de sua trajetória como professora na EI, M2 também rememora o auxílio às dificuldades das PIs que se inseriram na escola em que atuava. Como professora experiente, porém sem ainda ter formação e experiência como formadora de professores, M2 ofereceu informalmente esse apoio às iniciantes. Tal experiência pode, assim, também ter propiciado o interesse de M2 em entrar no PHM. Essas vivências compartilhadas por ela demonstram que o início da docência, geralmente, é um caminho marcado de intensos desafios e que pode ser muito sozinho, mas que o auxílio oferecido por aquelas que têm conhecimento, destreza e experiência profissional se mostra fundamental. No excerto abaixo, M2 relata que as suas ações junto às PIs da escola em que trabalhava foram desenvolvidas de forma “inconsciente”:

M2: [...] E eu pensei “eu fiz isso, mas poderia ter feito melhor. Se eu já tivesse passado pelo PHM, eu poderia ter contribuído até mais” [...] Não era uma ação consciente. Eu tinha claro o intuito de contribuir, de colaborar com aquela professora que estava começando, porque eu sabia que estava sendo difícil pra ela, mas não era uma ação consciente nessa ideia de mentoria.

Entrevistadora: E o que mudou agora com o PHM?

M2: Eu acho que a consciência, porque a intenção existe nos dois casos [no PHM e na escola]. Eu via que a PI C estava com dificuldade, eu percebi o desespero da PI L. Eu sabia que a PI N estava angustiada. (Entrevista - mentora M2 - 03/abril/2019)

Ser mentora envolve muito mais do que apenas ter experiência profissional para conseguir ajudar os PIs, uma vez que demanda de uma formação que traga “consciência” dos aspectos envolvidos na mentoria. O ato da mentora de “tomar

consciência” sobre o seu novo papel pode ser associado a um processo reflexivo sobre o fazer profissional, o qual traz à luz aspectos provenientes da prática, aos saberes relacionados ao ensino, domínio e mobilização dos conhecimentos. Isso pode estar associado a uma interação entre “ação e pensamento, que estará na base de um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado. O conhecimento profissional não se reduz, ao *saber fazer*, mas implica o *saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz*” (ROLDÃO; LEITE, 2012, p.483 - destaque das autoras).

A consciência sobre esses aspectos envolvidos no processo de ensinar a ensinar pode favorecer para que a mentora perceba a complexidade do novo papel. Além da intenção em querer ajudar as iniciantes são necessários outros domínios que possibilitem que essa contribuição se faça de maneira mais assertiva e aprimorada. Isso porque o ato de ensinar pressupõe a realização de uma ação intencional, fundamentada em um conhecimento específico e que tem por objetivo fazer o outro aprender aquilo que se pretende ensinar (LEITE, 2012). Concebe-se que esse movimento reflexivo realizado pela mentora se mostra como algo benéfico e que conduz ao desenvolvimento profissional, uma vez que se afasta da “visão meramente praticista da ação de ensinar” (ROLDÃO; LEITE, 2012, p.487). Assim, ao que parece, a formação oferecida pelo PHM contribuiu para que M2 pensasse sobre as suas ações anteriores e, a partir de um novo olhar, visualizasse o que poderia ter feito de diferente quando ainda nem era mentora. Portanto, lembrar e narrar suas vivências passadas e atuais de sua trajetória pessoal e profissional, possibilitou à M2 ressignificar a sua prática (SOUZA et al., 2019), constituindo-se como caminhos para uma atuação futura.

Além das funções específicas relacionadas ao papel desempenhado pelo sujeito, também há expectativas sobre ele. Tais expectativas se relacionam a como o sujeito deve agir e como as outras pessoas devem agir com ele (BRONFENBRENNER, 1996). No caso de M2, ela evidencia o que espera e o que se é esperado desse novo papel assumido: “Acredito que [...] será de colaborar com as PIs em suas dúvidas e angústias, sempre que possível, bem como, nos manter atentas e comunicativas entre nós para superar dificuldades” (Tarefa: o modelo de mentoria assumido - mentora M2 - 28/maio/2017). Por outro lado, o desafio em desempenhar novas funções também gera à M2 sentimento de insegurança: “Me vejo como uma professora mais experiente e mentora com algumas dúvidas e angústias [...] contudo capaz de contribuir com as professoras mais novas/ iniciantes” (Fórum: expectativas sobre o PHM - mentora M2 - 27/maio/2017). Tal situação demonstra que “as características que marcam o início da

carreira docente podem voltar em outras etapas da carreira profissional e serem suscitadas a partir de um novo papel assumido” (MASSETTO, 2018, p.156), como é o caso de mentoras iniciantes.

Um mecanismo importante para a minimização desses sentimentos iniciais da mentora foi a própria formação inicial oferecida pelo PHM. Nas narrativas abaixo, M2 ressalta algumas atividades significativas que realizou durante esse processo:

Os textos empregados ao longo do curso também foram importantes, de fácil leitura, com um formato agradável, com temas bastante relevantes e com uma proximidade grande da realidade vivenciada por nós em sala de aula (Tarefa: avaliação final - mentora M2 - 15/agosto/2017).

Nesta unidade minha maior expectativa e temor, devo admitir, era de iniciar com as PIs. Hoje me sinto mais preparada para tal tarefa, mais aparelhada, no sentido de ‘dominar’ um pouco melhor o sistema [...] a forma como tudo isto foi organizado me deram mais segurança. (Tarefa: avaliação final - mentora M2 - 24/outubro/2017).

Os casos de Ensino e as discussões iniciais no grupo (grupão e subgrupos -grupos por níveis de ensino) foram formando para mim ‘o corpo’ do PHM. Posso citar, por exemplo, um dos nossos primeiros ou o primeiro estudo de caso: Caso Carolina [...] acho que aqui iniciamos as discussões sobre ‘dar o peixe e ensinar a pescar’, a importância de as vezes sermos bem diretivas e outras nem tanto! As discussões eram tão produtivas, eram livres de julgamento: me sentia tranquila e apta a opinar (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020)

Dentre as atividades mencionadas pela mentora M2, destaca-se, como: estudo e discussão de textos teóricos; reuniões com toda a equipe do programa e análise de casos de ensino. Ela ainda ressalta que por meio dessas atividades, passou a se sentir mais preparada para exercer a nova função. Referente a esse posicionamento de M2, pode-se afirmar que essa circunstância se configura “como um aspecto positivo diante do medo e da angústia [...] esse processo de valorização do próprio desenvolvimento profissional propicia o crescimento da confiança em si, um elemento importante na constituição do ser professor-formador” (SOUZA et al., 2019, p.151). Ademais, ao propiciar que as mentoras discutam casos de ensino, a formação oferece momentos em que se possa fazer uma articulação entre conhecimentos teóricos e práticos a partir de situações-problemas que demandam a busca por possíveis soluções. Esse tipo de formação “cria uma segurança aparente nos intervenientes, que se consideram munidos dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das ações futuras” (ROLDÃO;

LEITE, 2012, p.). Deve-se ainda ressaltar o fato de que experiências formativas mais eficazes para a promoção do desenvolvimento profissional são aquelas que se centram no ensino, nas atividades realizadas pelo professor e que proporcionam a articulação entre novas experiências e saberes já consolidados do profissional.

Além das estratégias formativas já citadas nos excertos anteriores, a mentora M2 ainda dá ênfase para outras atividades que propiciaram que ela se aproximasse do papel de mentora. Isso aconteceu por meio de palestras, elaboração de *feedback*, escrita de carta, dentre outras atividades:

[...] troca de mensagens entre nós mentoras, o modelo de troca de mensagens entre uma P.I. e sua mentora, a escrita da carta que fizemos e trocamos entre nós mentores, vídeos como do prof^a Norman (que nos trouxe reflexões sobre o planejamento, papel da liderança, o próprio uso do conteúdo no ensino híbrido, a avaliação por outro viés, acredito que tenha sido a primeira vez que ouvi falar de aprendizagem colaborativa), as palestras como da Luciana, Emília e Maria Inês abordando o *feedback* (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020).

Foram abordados conteúdos essenciais tanto no que se refere às bases do PHM (como o ensino híbrido e o trabalho colaborativo) quanto aspectos que diziam respeito ao próprio trabalho de mentoria (planejamento, avaliação, *feedback*, identificação de necessidades formativas etc.). Desta forma, a formação inicial e continuada oferecida às mentoras representa um momento fundamental para que elas se conscientizem sobre suas competências a fim de mobilizá-las a favor do acompanhamento dos PIs. Tal fato demonstra ser um caminho importante tanto para a construção de conhecimentos específicos relacionados ao processo de ensinar a ensinar como também para explorar e aprofundar “competências pré-existentes, organizando-se a partir dos conhecimentos, atitudes e capacidades que os mentores foram construindo durante o seu percurso profissional e que traziam para a situação de formação” (LEITE, 2012, p.465).

Mas nesse caminho de descoberta de novos conhecimentos que embasam o papel de ser mentora, M2 relata que algumas dificuldades surgiram durante a formação inicial. Dentre elas, as principais se referiram ao manuseio da sala de edição do AVA e elaboração dos *feedbacks*:

O que me causou mais aflição no decorrer ali...Quando eu digo aflição, não é de sofrimento, mas de ansiedade, de início foram esses dois momentos: os *feedbacks* e a sala de edição. Foi o que mais me tomou tempo ali... precisou de mais dedicação, de mais atenção (Entrevista - mentora M2 - 11/abril/2018).

É interessante destacar que, por ser de caráter híbrido, as interações entre mentoras e PIs no PHM aconteceriam - quase que exclusivamente - por meio desses dois recursos: atividades propostas pelas mentoras no AVA e envio de *feedbacks* formativos para as PIs. Desta forma, a ansiedade de M2 se justifica pelo fato de serem elementos que fundamentariam e dariam encaminhamento no seu trabalho. A construção de conhecimentos necessários a esses fazeres implica tempo, assim como indicado pela própria mentora, mas também ação. Isto é, salienta-se a importância da mentora ter espaço para “colocar a mão na massa” no sentido de oportunizar atividades em que ela fizesse uso e (re)construísse esses conhecimentos em contextos de ação (ROLDÃO; LEITE, 2012). No PHM isso foi oportunizado, por exemplo, ao solicitar que as mentoras elaborassem coletivamente atividades na sala de edição no AVA, elaborassem a carta de boas-vindas para as futuras PIs, analisassem e construíssem *feedbacks* para suas colegas mentoras etc. Mas, ao que parece, o oferecimento dessas atividades durante a formação inicial não foram suficientes para que a mentora se sentisse mais segura em relação a essas duas questões.

Mais especificamente sobre a dificuldade no manuseio dos recursos tecnológicos, M2 faz as seguintes afirmações:

[...] apesar da minha identificação imediata com a proposta do programa [...] nunca tinha trabalhado com o Moodle e tive muita dificuldade inicialmente com a parte de informática. (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020)

O AVA foi um grande desafio no começo. A princípio eu achei que foi “o” desafio”, mas depois vieram os *feedbacks*. O AVA para mim não foi fácil, eu não tinha essa habilidade de mexer, atualizar, trocar (Entrevista - mentora M2 - 03/abril/2020)

[...] Ao longo desta unidade enfrentei algumas dificuldades [...] com a tecnologia da informática (Moodle/drive/alguns programas) o que me fez refletir e decidir em procurar um curso para atualização nesta área. Contudo, não posso deixar de citar aqui a importante presença da Dayane [técnica] nestes momentos, bem como da nossa tutora Bruna que estava presente e disponível para socorrer-me com orientações sobre: como, onde, ou ainda indicando o local ou melhor forma de postar mensagens e/ou utilizar as TDICs [...] Minhas expectativas atingidas e até superadas, como o uso com mais segurança do moodle (Tarefa: avaliação final - mentora M2 - 24/outubro/2017)

No contexto do PHM, além de aprender a ser mentoras, elas estavam também aprendendo a ensinar a ensinar via recursos tecnológicos, o que implica uma alteração

em como se organiza o ensino. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), apesar dos grandes desafios envolvidos na inserção desses tipos de recursos no fazer pedagógico - principalmente devido a falta de formação do professor para saber utilizá-los - eles proporcionam inovação para o contexto educacional. Entretanto, a preparação dos professores não é algo simples e deve ser pensada a partir desse novo cenário, tornando o docente capacitado para formatar ambientes de aprendizagem de forma a aproveitar esses espaços onde se constrói conhecimentos. Além disso, também requer uma mudança na cultura docente, a qual é - muitas vezes - marcada pelo isolamento, pela dificuldade em aprender com o outro e pelo fato de que reconhecer suas dificuldades e pedir auxílio é algo ruim (VAILLANT; MARCELO, 2012). No caso do PHM, pode-se dizer que a mentora se sentiu à vontade em compartilhar suas dúvidas, desafios e dificuldades no manuseio das tecnologias, sendo acolhidas pela técnica da UFSCar e pela tutora do programa. O fato de se sentir apoiada pela equipe de formação do programa, favoreceu sua aprendizagem e, por consequência, proporcionou à M2 maior segurança na utilização do AVA.

Já no que diz respeito ao *feedback*, a mentora M2 relata suas dificuldades e indica sugestões sobre o que a formação inicial poderia ter oferecido mais para que as suas inseguranças fossem minimizadas:

[...] o que poderia ser trabalhado mais que pra mim é o meu calcanhar de aquiles e me deixa ainda insegura? São os feedbacks. Talvez... fazer... ter mais estudos de caso e em cima deles elaborar os feedbacks? Não sei... algo nesse sentido. Então, um tempo maior para se trabalhar com os feedbacks [...] Como fazer um feedback disso, ou daquele... não como fazer, porque a gente sabe que cada um é diferente do outro. Mas ampliar essa base do feedback. Mas é o meu calcanhar de aquiles, talvez não seja do grupo como um todo. (Entrevista - mentora M2 - 11/abril/2018).

[...] quando começamos a estudar sobre o que era o ensino híbrido e, por consequência, os feedbacks, fiquei bastante insegura e conversei muito sobre o tema com as professoras pesquisadoras. Minha insegurança era passar orientações equivocadas e algumas vezes a Prof^ª Rosa, sempre gentil, me dizia “Estamos todas aprendendo, tenha paciência com você”. [...] as discussões e o treinamento (troca de feedbacks entre nós mentores) foram muito importantes (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020).

Sabe-se que o feedback tem um papel essencial para o estabelecimento de vínculo entre a díade e para a condução dos processos de mentoria. Ele é um instrumento “orientador da ação e do pensamento, desenvolvendo-se de modo interativo e dialógico por meio do questionamento e da reflexão conjuntas, de forma a contribuir

para a compreensão do que se faz e do que se observa” (LEITE; ROLDÃO, 2012, p.489). Mas para que o *feedback* tenha esse caráter formativo, ele deve apresentar aspectos positivos e construtivos, como: fomentar o interesse na discussão, ressaltar boas ações e corrigir aquilo que está em desacordo ao mesmo tempo que oferece sugestões para garantir uma prática bem-sucedida (JONES; TONES; FOULKES, 2019). Aprender a elaborar um *feedback* formativo que contemple todos esses elementos não é um processo simples, assim como indicado pelas dificuldades sentidas pela mentora M2. Sua narrativa oferece indícios de que a formação inicial poderia ter oferecido mais momentos de aprendizagem sobre esse instrumento de mediação entre mentora e PI.

Novamente, a minimização das dificuldades e sentimento de insegurança em relação a construção de *feedbacks* aconteceu pela parceria com tutora, colaboradora e professora pesquisadora do PHM, além de estudos promovidos na formação:

[...] os feedbacks precisei de muita conversa com a Maria Inês, a Rosa e a Bruna – foram trocas e aprendizagens em nossas reuniões semanais consonantais- e claro os estudos dos textos e palestras, eu diria que o conjunto da obra me trouxe autoconfiança, aprendizagem e amadurecimento profissional (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020)

Assim como vem sendo demonstrado, mesmo as mentoras que possuem longo tempo de docência vivenciam tensões e preocupações profissionais, ainda mais ao se inserirem em um novo contexto de atuação. Nestes casos, a maneira como esses profissionais lidam com essas situações-problemas pode variar, sendo ainda influenciadas por questões pessoais e de âmbito do contexto de trabalho, além das capacidades emocionais e cognitivas de gerir essas influências. Neste sentido, infere-se que os pares e os líderes escolares têm papel crítico no processo de resiliência dos professores, principalmente quando é ofertado condições para o estabelecimento de confiança, trocas, abertura. “A resiliência, neste sentido relacional, é o culminar do esforço coletivo e colaborativo” (DAY, 2014, p.111). Transpondo essa compreensão para o contexto do PHM, é possível verificar que a equipe de formação desempenhou forte influência para M2 enfrentar as dificuldades no início do programa. Nos excertos abaixo é ainda possível observar esse movimento de resiliência da mentora:

[...] estes últimos meses o PHM tem me proporcionado uma avalanche de emoções/sentimentos, ser parte deste programa é ser ousada, ter dificuldades, acreditar, pesquisar, continuar estudando, sucesso, trazer conhecimentos teóricos e pessoais, amadurecer. (Diário de mentoria - mentora M2 - 05/maio/2018)

Ser mentora...estar mentora... não importa ambas as posições foram inicialmente assustadoras, “ensinar a ensinar...ser norte!” Contudo posso afirmar sem medo de que todo suporte recebido/encontrado no PHM (reuniões presenciais, conversas particulares, orientações coletivas e pessoais, palestras, estudo de casos, leitura de textos e discussões, conversas em grupo e subgrupo, buscar pessoas para orientar as professoras iniciantes e reuniões on line), foram essenciais para superar as dificuldades iniciais. (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020)

O PHM é/foi o desafio que optei por enfrentar após anos de docência, ser uma mentora iniciante e, ao mesmo tempo, ser a mentora de professoras iniciantes, por si só já se caracterizou para mim um desafio! E que bom que não desisti dele, porque nunca tive tamanha oportunidade de reviver, rememorar e (re)aprender, rever conceitos e até alterá-los. (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020)

Apesar dos desafios enfrentados nesse processo gerarem desconforto à mentora, eles podem ser entendidos como um mecanismo de reflexão sobre suas demandas, tomada de consciência delas sobre o seu novo fazer e ações que serão desempenhadas (MASSETTO, 2018). Concebe-se que, ao não ter desistido de participar do PHM mesmo diante dessas dificuldades indicadas, a mentora pode ter apresentado um ato de resiliência. Neste caso, compreende-se que as emoções representam forte componente na permanência e/ou na desistência da docência, pois o local de trabalho e as influências pessoais afetam as decisões do profissional. A “persistência diária” para ensinar, aprender e liderar, mesmo diante dos contextos imprevisíveis do ensino, irá impactar assim a construção da identidade profissional (DAY, 2014).

Para conseguir lidar com essas dificuldades e emoções provocadas no processo de aprender a ser mentora, o processo formativo também teve um papel fundamental. Neste sentido, ao que parece, a formação oferecida assumiu “uma dimensão de resposta a novas situações, numa perspectiva de resolução de problema” (LEITE, 2012, p.465). Os dados indicam que as atividades formativas oferecidas foram importantes para a aprendizagem da mentora ao possibilitar rememorar sua trajetória e rever conceitos, além também do amparo aos questionamentos e inseguranças oferecidos pela equipe do PHM. Assim como M2 relata, todo esse processo lhe provocou mudanças. Tal fato pode indicar a promoção do desenvolvimento profissional que, segundo Day (1999, p. 38), é "complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (história de vida e de carreira), da disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional".

- **Trajatória de formação da mentora M3 no PHM**

A experiência é vista, muitas vezes, como única fonte de conhecimento sobre ensinar e aprender a ensinar, porém ela não é sinônimo de formação. Apesar de se fazer tal consideração, também é necessário reconhecer que a experiência pode sim causar efeitos em vivências posteriores (MARCELO, 2010). Neste sentido, os saberes, as crenças, concepções etc., influenciam a maneira como as mentoras se veem como profissionais, o modo como lidam com situações-problemas advindas da prática, como interagem com os seus pares e dentre tantos outros aspectos. Partindo deste princípio, o percurso de M3 se diferencia das outras duas mentoras, pois - dentre tantas peculiaridades em suas vidas - ela era a única que já havia atuado como formadora de professores. Dada a importância dessas vivências anteriores ao PHM, retoma-se brevemente aqui a trajetória de M3 como formadora de professores.

De acordo com a mentora, desde que concluiu o curso de Pedagogia, ela passou a atuar de maneira concomitante como professora e como formadora em programas relacionados à EJA e ao PNAIC:

Durante minha trajetória profissional atuei com formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos e do ensino fundamental. Tive uma experiência de formação como tutora na plataforma moodle no programa PNAIC, Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (Fórum: expectativas sobre o PHM - mentora M3 - agosto/2017).

É interessante ressaltar que M3 se diz desafiada ao atuar como formadora nesses programas voltados para professores devido a questões de habilidades sociais:

Eu penso as minhas formações como desafios. Eu sempre fui uma pessoa muito fechada, muito tímida. Então, para eu estar com outras pessoas dando uma formação é um desafio extremo, muito grande! Eu posso até ter domínio do conteúdo, mas a hora que me venho com outras pessoas parece que meu coração vai parar, parece que as coisas que eu sabia muito fogem. As formações para mim são grandes desafios (Entrevista - mentora M3 - 12/dezembro/2019).

Compreende-se a importância da mentora M3 reconhecer as suas próprias dificuldades relativas à sua atuação como formadora uma vez que - ao ser consciente dos aspectos que lhe provocam desafios - possibilita buscar caminhos que possam, ao menos, minimizar tais necessidades. Salienta-se, ainda, que a comunicação - elemento

que parece gerar tensões à M3 - é um fator fundamental nas atividades de mentoria. Isso porque os formadores de professores, principalmente aqueles que atuam com iniciantes na carreira docente, tendem a desenvolver um trabalho que ofereça suporte às necessidades sociais, emocionais e cognitivas. Para tal, é necessário que demonstrem capacidades relacionadas ao conhecimento específico do conteúdo tratado, boa comunicação, sensibilidade, apoio etc. De um modo geral, tais habilidades são importantes para o estabelecimento de relações positivas com aqueles que atuam, mostrando-se “capazes de trabalhar com adultos com diferentes antecedentes” (MARCELO, 2010, p.41).

Tais questões encaminham a discussão para um fator importante que deve ser considerado: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1997, p.25). Por isso, são necessários espaços para que haja integração das dimensões pessoais e profissionais, a fim de que professor e/ou formador se aproprie dos seus processos de formação e construa sentidos para suas histórias de vida (NÓVOA, 1997), as quais influenciam a constituição de sua identidade profissional. Ademais, reconhecendo que o ato de ensinar se faz pela interação com o outro, para a sua efetivação - além do domínio de conhecimentos específicos - é preciso sensibilidade para que reconheça o seu aluno (ou, no caso do PHM, a PI) como um sujeito único que possui uma trajetória repleta de experiências pessoais que irão se articular ao seu percurso profissional.

Mesmo já possuindo muitos anos de atuação como formadora de professores, M3 nunca havia de fato atuado como mentora. Desta forma, ela relata que o PHM se mostrou como um desafio à carreira, fato que a motivou aceitar participar do programa:

Entrevistadora: O que te motivou a participar do PHM?

M3: Acho que o desafio de novos conhecimentos, isso eu busco o tempo inteiro. O aprendizado. E estar dentro da universidade. [...] Eu acho que é isso que o professor tem que fazer, qualquer professor. Porque o conhecimento é contínuo. [...] Eu conheci muitos novos conteúdos, uma nova forma de ensinar, usar a tecnologia [...] Eu ampliei muito o meu conhecimento estando no programa (Entrevista - mentora M3 - 12/dezembro/2019).

Neste posicionamento de M3 fica claro que o PHM representa para a mentora não apenas um contexto que proporciona aprendizagens para as PIs, mas também um espaço que trará novos desafios à sua trajetória e que, a partir daí, poderá construir conhecimentos. Referente a isso, pode-se dizer em certa medida que M3, ao buscar estar inserida em programas como o PHM, demonstra que está envolvida em um processo aprimoramento de

sua própria formação. Há, assim, uma iniciativa em investir no próprio desenvolvimento profissional mesmo após anos de experiência em sala de aula e no apoio a professores. Corrobora-se com Nóvoa (1997, p.25) ao afirmar que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Também deve-se enfatizar que, mesmo professores com longo tempo de atuação docente, estão em processo de aprendizagem contínua e, por tal motivo, podem (re)construir a sua identidade docente, rever suas concepções pedagógicas e o modo como ensinam. Compreende-se, portanto, que estar imersa em um espaço que proporcione a troca entre os pares que estão em diferentes fases da carreira pode se tornar um mecanismo potencial para a formação continuada dos docentes envolvidos, já que possibilita a reflexão e análise sobre a própria prática, estar em contato com outras percepções, vivências e concepções. Desta forma, assim como indicado por M3, a mentoria proporciona efeitos benéficos tanto aos PIs como aos mentores, visto que “pode se configurar num espaço para o compartilhamento de idéias e ações e para o desenvolvimento de disposições, conhecimentos e habilidades de ensinar e aprender a ensinar” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 87).

M3 também apresenta um olhar diferenciado com relação ao estabelecimento de parceria com as iniciantes. Segundo ela, mesmo possuindo mais experiência docente há uma troca mútua:

Eu acho que o programa é muito importante, porque você tem um professor que te auxilia, que está lá a disposição, que tem um pouco mais de experiência. Eu brinco que não sou superior às PIs, estou para trocar ideias na mesma posição. As iniciantes têm alguns conhecimentos e eu tenho outros. A gente está lá para trocar conhecimentos (Entrevista - mentora M3 - 11/abril/2018).

A mentora não deixa claro em sua narrativa se esse olhar que ela tem para as PIs, assim como para o seu papel como mentora, foi construído ao longo do tempo devido às suas experiências anteriores em que atuou com a formação de professores. De qualquer modo, essa sua concepção vai ao encontro das bases do PHM, as quais procuram promover o estabelecimento de relações horizontais entre os participantes. Neste processo, professores experientes e iniciantes oferecem aquilo que sabem e, assim, ao estarem dispostos a ouvir o outro e aberto a posicionamentos diferentes dos seus, passam a ver o mundo e o seu papel profissional de outras formas (MIZUKAMI,

et al. 2010). Deste modo, “numa cultura colaborativa, professores experientes e iniciantes que trabalham em conjunto e trocam ideias sobre problemas reais colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática” (REALI; MIZUKAMI, 2019, p.120).

M3 também opina sobre as características do PHM, principalmente pelo fato do programa não possuir um currículo “fechado”. Referente a isso, a mentora faz comparações com outros programas em que atuou como formadora e, neste sentido, salienta aspectos positivos das ações do PHM serem construídas partindo das necessidades dos participantes:

Participo de Programas de Formação de Professores já há alguns anos e em todos eles as formações aconteciam sempre no mesmo modelo [...] O grupo de formadores decidia o que seria importante discutir ou não. Ser formadora nesses moldes, não é tão difícil, basta dominar o conteúdo que está sendo trabalhado e ter uma visão da prática. [...] Os três anos de participação no PHM me mostraram que é possível e extremamente viável realizar atividades de formação com os professores de forma Híbrida (combinando Educação a Distância com Educação Presencial) e é fundamental ouvir o professor para saber quais são suas angústias e necessidades e a partir disso planejar as ações de formação (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020).

[...] no começo, eu fiquei um pouco perdida, mas depois eu vejo que é fundamental esse tipo de relação [a partir do ensino híbrido]. [...] o PHM está muito ao encontro com o que eu sempre imaginei. Você olha para aquele aluno que precisa. O que meu professor precisa. Qual caminho ele precisa seguir? Dar algumas ferramentas, mas ele também é capaz de descobrir outras coisas sozinho. [...]. Então, eu acho que me encontro no PHM por conta disso. E você usar outras ferramentas, além de só o presencial. (Entrevista - mentora M3 - 12/dezembro/2019)

Outro aspecto interessante que pode ser destacado na narrativa da mentora é o fato dela indicar que, no começo, se sentiu “perdida” em relação ao caráter híbrido do PHM. Porém, depois de ter atuado três anos como mentora, salienta a utilização das tecnologias para o andamento da mentoria como algo que ela se identificou. Compreende-se aqui que a utilização desses tipos de recursos pode vir a facilitar o trabalho e também, ampliar a comunicação independente da distância em que os sujeitos estejam (MIRANDA, 2020). Ademais, assim como M3 indica que o PHM também oportuniza que o sujeito descubra coisas sozinho - tendo uma autonomia, enfatiza-se que a tecnologia pode contribuir com esse processo. Isso porque ela “é uma ferramenta que proporciona acesso imediato e torna o aluno mais independente, ao ter que construir a compreensão do conhecimento após acessá-lo virtualmente” (MIRANDA, 2020, p.).

No caso específico do ensino híbrido, entende-se que ele surgiu como sendo um novo olhar pedagógico sobre a utilização das tecnologias (MIRANDA et al., 2020), uma vez que demanda de uma integração cuidadosa entre presencial e online e necessita rever o currículo do curso a fim de promover maior engajamento do estudante. “Ele tem o potencial de melhorar o ensino e a aprendizagem, ampliar o acesso e a flexibilidade para os estudantes, maximizar os recursos e fornecer uma confluência de letramentos digitais para a aprendizagem e trabalho” (MATHEOS, 2014, p.60). Assim, essa abordagem abre um caminho para aprimorar como o conteúdo é abordado, como se promove a interação social, como se proporciona processos reflexivos, como se estimula a aprendizagem colaborativa (VAUGHAN, 2016).

Enfatiza-se, portanto, que “nessa proposta o ensino colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar uma aprendizagem significativa que ultrapassam as barreiras da sala de aula” (MIRANDA et al., 2020, p.3). Em se tratando de uma proposta que envolve formação continuada para professores, como é o caso do PHM, nota-se tais aspectos como pontos positivos. Isso porque, considerando ainda o contexto brasileiro, os professores costumam ser sobrecarregados de trabalho, uma vez que - geralmente - atuam em mais de um período do dia em sala de aula. O oferecimento desse tipo de abordagem pode vir a facilitar a participação de docentes, já que problemas relativos a deslocamento e horário são minimizados. Ademais, no caso específico do acompanhamento de PIs por meio da indução, os iniciantes teriam um acesso mais fácil (tanto em questão de horário como de distância física) aos seus mentores para solicitar sugestões, fazer questionamentos, compartilhar dificuldades etc., minimizando o sentimento de isolamento docente.

Ressalta-se que no ensino híbrido é importante que o professor demonstre certas habilidades, como: saber identificar as necessidades de seus alunos; dominar o conteúdo; saber elaborar feedbacks claros que envolvam aspectos relacionados aos conteúdos trabalhados, habilidades cognitivas e que indique aspectos positivos e o que é necessário investir na aprendizagem (MIRANDA et al., 2020). Tais elementos se assemelham à atuação das mentoras junto às PIs no PHM. E, por se tratar de uma interação que se faz por recursos virtuais muitas vezes assíncronos, destaca-se o papel fundamental que a linguagem escrita tem para o estabelecimento de relações entre mentora-PI e mentora-equipe de formação, encaminhamento do trabalho de mentoria e participação no processo formativo oferecido pelo programa. Entretanto, de acordo com M3, a escrita foi um de seus grandes desafios no início do PHM: “[...] eu tô gostando bastante de participar [do PHM]. Eu

falo que, para mim, é um grande desafio, porque eu acho que tenho grande dificuldade para escrever [...] Eu acho que é superar, pra mim o programa é superar isso” (Entrevista - mentora M3 - 11/abril/2018).

Apesar de parecer um ato simples, a escrita - ainda mais em um contexto híbrido - demanda das mentoras habilidades a fim de que a produção tenha uma linguagem clara, concisa, que oriente sobre aquilo que deve ser feito, que seja detalhista, que provoque reflexões, que estabeleça uma comunicação de parceria e de trocas de experiências. A narrativa escrita se estabelece de forma diferente da oral. Por não ser acompanhada de expressões faciais, entonação de voz, gestos etc., o professor e/ou mentor deve ser cuidadoso na elaboração de seus textos a fim de não gerar uma comunicação fragmentada e mal interpretada. Talvez esses sejam aspectos que podem deixar M3 com dificuldades na elaboração de seus textos e, por isso, participar de um programa em que as interações se fazem por meio deste tipo de linguagem se torna um desafio à ela. Por outro lado, M3 vê no PHM um caminho para conseguir superar essa dificuldade.

No PHM, as mentoras eram orientadas e incentivadas a registrarem a sua trajetória no programa por meio, principalmente, da ferramenta diário de mentoria. Neste sentido, era importante que elas compartilhassem por meio de textos seus sentimentos, conquistas, dificuldades, acontecimentos, ideias, questionamentos, dúvidas, dentre outras informações que achassem importantes. O registro nos diários teria, assim, uma dupla função: ao mesmo tempo em que ofereceria maiores detalhes de dados para a pesquisa, também era uma ferramenta que oferece suporte ao trabalho de mentoria por possibilitar que a mentora retome os acontecimentos a fim de tomar decisões e dar encaminhamento para ações futuras. Porém, ao ler o diário da mentora M3, foi possível identificar poucos registros, principalmente no início de sua participação no PHM. Tal fato provocou certa dificuldade em achar dados sobre o seu envolvimento e participação, principalmente, sobre a formação inicial no programa. Entretanto, a partir da narrativa oral de M3, compreende-se que talvez a sua dificuldade e insegurança em relação à produção de seus textos escritos contribuiu para que se tivesse poucos registros no diário de mentoria:

Eu fiz alguns registros [no diário de mentoria], mas essa semana eu não fiz [...] eu já fiz outros registros, mas está faltando [...] às vezes eu não sei muito bem o que registrar [...] a tutora Mariângela faz muitos questionamentos para eu responder no diário e são questionamentos grandes, neh?! São bons questionamentos e que demandam bastante tempo de resposta, então eu demoro bastante tempo pra organizar essas respostas [...] Eu adoro os feedbacks da Mariângela. Falei que

um dia eu queria ser como ela (Entrevista - mentora M3 - 11/abril/2018).

M3 ressalva o fato de que ficava incerta sobre o que poderia escrever em seu diário. Entretanto, de acordo com Zabalza (2007), o diário do professor pode ser visto como um instrumento que contém registros sobre qualquer conteúdo de ordem profissional, uma vez que depende apenas do narrador selecionar aquilo que considera conveniente compartilhar nele. A modalidade do diário também varia de acordo com o narrador, podendo ser mais descritivo, analítico, reflexivo, introspectivo etc. O autor apenas ressalta o fato de que “um diário vai ser tanto mais rico quanto mais polivalente for a informação que se oferece nele” (ZABALZA, 2007, p.15), por isso considera-se importante que o diário contenha registros de diferentes modalidades. Desta forma, essas narrativas escritas poderão proporcionar impactos positivos tanto para a coleta de dados para a pesquisa como para o próprio processo de desenvolvimento profissional do professor.

Deve-se enfatizar aqui a importância do papel da tutora para a condução do envolvimento da mentora nas atividades do PHM por meio do envio de *feedbacks*. De acordo com M3, a tutora apresenta diversos questionamentos que são “grandes” e “bons”, demandando tempo para respondê-los. Essas inquirições ofertadas no *feedback* podem favorecer a mentora a se inserir em um processo reflexivo sobre as suas vivências no PHM, uma vez que tinha um caráter mais individual e específico ao contemplar questões trazidas pela própria mentora (MASSETTO, 2018). Assim, pode-se dizer que as intervenções, questionamentos e trocas oportunizadas pela tutora à M3 serviram, até mesmo, como um certo “modelo” de atuação.

O número reduzido de registros no diário de mentoria durante o ano de 2017 também aconteceu devido a um outro motivo: M3 entrou no programa quando ele já estava em andamento. O PHM teve início em maio de 2017 oferecendo, logo de início, a formação inicial para as futuras mentoras. Entretanto, M3 só se inseriu no programa em agosto de 2017, devido ao afastamento de uma mentora da EJA. Na época, como já havia se passado três meses de formação, a equipe de pesquisa selecionou apenas algumas atividades que haviam sido ofertadas até então para que M3 realizasse; mas, ao mesmo, ela também acompanhava (junto com o grupo das mentoras que estavam desde o início no PHM) as atividades e reuniões que estavam sendo realizadas.

[...] eu entrei já no meio, um pouco depois que já tinha começado eu precisei buscar bastante informação pra poder pelo menos chegar aonde as pessoas estavam né?! E eu busquei muita coisa sozinha [...]

Então eu precisei correr bastante para alcançar o pessoal (Entrevista - mentora M3 - 11/abril/2018).

Quando entrei no Programa a formação inicial já havia acontecido, realizei apenas alguns passos para que pudesse acompanhar o mesmo. Os passos realizados foram suficientes para que eu pudesse compreendê-lo e compreender o funcionamento do AVA, ferramenta de grande importância no Programa!! (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020).

Assim como relata M3, quando se inseriu no PHM, ela teve que realizar com certa agilidade algumas das atividades que já haviam sido passadas para todo o grupo para “alcançá-los”. Entretanto, a mentora enfatiza que teve que buscar “muita coisa sozinha” durante esse processo de formação inicial. Referente a isso pode-se questionar se faltou o oferecimento de um suporte diferenciado à M3, uma vez que ela estava vivenciando uma etapa diferente se comparado a todo o grupo de mentoras. Ela não deixa claro se sentiu falta de ter realizado mais atividades, estudos de textos, discussões com o grupo do PHM, bem como não ficam explícitos os elementos que ela teve que buscar sozinha a fim de suprir duas demandas referentes a esse período.

Por outro lado, M3 exemplifica aspectos positivos da formação oferecida pelo programa e que, inclusive, poderiam ter sido ofertados com maior frequência:

Eu gosto de alguns momentos teóricos, neh?! As discussões e leitura de textos e quando a prof. E. veio [...] Ler texto eu leio, eu posso ler em casa, mas ter o grupo para discutir, para trocar ideia, para aprofundar é muito diferente, né. Então eu sinto falta disso. (Entrevista - mentora M3 - 11/abril/2018).

Apesar de não participar da Formação Inicial por completo, alguns pontos retomados para que eu pudesse atuar como mentora foram muito importantes e positivos. Um deles foi a leitura dos memoriais disponíveis no AVA [e] realizar a escrita do nosso memorial. [...] Essa atividade nos fez resgatar o início da carreira docente e reafirmar a importância do programa para os professores iniciantes. As leituras para embasamento teórico também foram fundamentais, pois trouxeram informações e reflexões a respeito do início da carreira docente, do ensino híbrido, do que são as necessidades formativas e da importância do mentor na escola. Os encontros presenciais com pesquisadores também foram positivos. (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020)

Dentre as atividades da formação inicial que M3 cita como as que tiveram maior impacto no seu processo de se tornar mentora, estão: leitura e discussão de textos

teóricos sobre necessidade formativa, ensino híbrido, início na docência; palestras com especialistas; elaboração de memoriais de formação.

Referente ao processo da elaboração de memoriais, se reconhece que escrever sobre si mesmo e suas vivências, aqui relacionadas à trajetória profissional, possibilita que o sujeito racionalize as suas experiências. Assim, o que antes predominava uma lembrança de natureza emocional passa a se tornar também de natureza cognitiva. Isso favorece o distanciamento da situação vivida, o que oportuniza ao sujeito uma análise e ressignificação da experiência (ZABALZA, 2007). No caso das mentoras, ao elaborar o memorial e retomar suas histórias de quando ainda eram iniciantes na profissão, é possível que elas construam um olhar mais sensível e empático com os desafios enfrentados pelas PIs que estarão acompanhando no PHM. Além disso, ao estudarem textos teóricos que tratam do assunto, também tiveram a oportunidade de compreender melhor as características dessa fase tão marcante para a carreira docente. Quanto a isso, também fica evidente na narrativa de M3 a importância que a comunidade construída entre mentoras e pesquisadoras tem no seu processo formativo, uma vez que a leitura e estudos dos textos teóricos tomaram novos significados ao serem discutidos com todo o grupo do PHM.

Vale ressaltar ainda que, ao relembrar o seu percurso no programa, M3 relata que as atividades reflexivas propostas pela equipe de pesquisa auxiliaram que melhorasse a sua escrita. Ademais, também ressalta sobre o importante papel que a equipe desempenhou no auxílio às suas dificuldades:

Eu acho que eram atividades extremamente reflexivas, fazia a gente pensar bastante a respeito do nosso trabalho, do trabalho que estava sendo realizado. Atividades possíveis de serem realizadas. Eu também consegui desenvolver muito a minha escrita por conta dessas atividades. Eu acho que eu melhorei (Entrevista - mentora M3 - 12/dezembro/2019).

Todas as vezes que eu precisei a equipe estava sempre disponível para auxiliar nas questões que eu tinha dúvida. Se mandava mensagem, a resposta era quase que imediata. Nas reuniões também todas as dúvidas que eu tive, todas as dúvidas que os colegas tiveram, eu acredito que foram discussões importantes pautadas nas dúvidas, pautadas no que a gente precisou. Então o apoio da equipe foi fundamental para que eu pudesse ter sucesso na minha interação com os professores. [...] Então isso foi tendo importância para a gente (Entrevista - mentora M3 - 12/dezembro/2019).

M3 avalia o impacto positivo que a equipe do PHM teve no seu processo de se tornar e atuar como mentora. Referente a isso, enfatiza-se que isso foi oportunizado a partir do estabelecimento de relações próximas e dialógicas de forma a solucionar problemas, tirar dúvidas, incentivar processos reflexivos, propiciar trocas de experiências, construir novos conhecimentos etc. Para tal, é necessário que o grupo constitua um espaço de não censura e que haja vínculo entre os participantes, isso se faz “por meio do cuidado com a linguagem e de questões desestabilizadoras que pudessem conduzir à revisão da própria prática e no planejamento de outras, bem como a tomada de consciência para crenças e concepções” (MASSETTO, 2018, p.174).

De acordo com Masetto (2018), o estabelecimento de uma comunicação constante entre os participantes, o domínio dos assuntos tratados e colocações adequadas durante as mediações, são fatores que favorecem a construção de relacionamentos positivos entre os envolvidos. Tais aspectos parecem que estiveram presentes durante o processo formativo oferecido pelo PHM, favorecendo - inclusive - para que M3 se envolvesse em processos reflexivos levando-a a melhorar a sua escrita. Assim, além do oferecimento de apoio, o grupo de pesquisa ao propor atividades e intervir sobre o processo formativo parece ter favorecido para que a mentora M3 reconhecesse suas dificuldades, construísse novos conhecimentos, buscasse caminhos para soluções de problemas surgidos e produzisse aprendizagens.

4.2 A ATUAÇÃO NA MENTORIA: EPISÓDIOS DE TENSÕES NAS INTERAÇÕES COM AS PIs

As interações com as PIs atendidas no PHM proporcionaram às três mentoras experiências bastante diversificadas, uma vez que as participantes estavam inseridas em contextos de trabalho diferentes, possuíam formações distintas, tempos de atuação diversos etc. Todos esses elementos influenciaram a maneira como as PIs desenvolviam suas práticas pedagógicas e lidavam com as adversidades surgidas no cotidiano da EI. Tais aspectos, por sua vez, demandaram das mentoras leituras sensíveis das narrativas de suas PIs, a fim de não apenas identificar e priorizar as necessidades das iniciantes, como também, organizar um planejamento das ações de mentoria que se adequasse ao contexto de cada uma.

Em meio a esse processo que envolve elaboração, planejamento, desenvolvimento, reconfiguração das práticas mentoria, as mentoras M1, M2 e M3 relataram o enfrentamento de diferentes tensões. A partir das narrativas orais e escritas das participantes, apresenta-se abaixo tanto a identificação dessas tensões como também a análise de um episódio vivido por cada uma das mentoras, o qual retrata os mecanismos de enfrentamento e superação das tensões, busca de apoios, mobilização de conhecimentos, aprendizagens construídas, dentre outros aspectos que se evidenciaram nas análises.

4.2.1 Trajetória da mentora M1

Mesmo possuindo amparo para o desenvolvimento das atividades de mentoria e sendo formados para desempenharem esse papel, as mentoras podem apresentar inseguranças no desenvolvimento de suas práticas, ainda mais no início da sua carreira como formadoras. Ao avaliar a sua trajetória no PHM, M1 salienta o seguinte fato: “muitas vezes, as iniciantes querem que nós, mentoras, tenhamos a solução para o caso, isso é impossível, a nossa trajetória é uma construção” (Questionário - mentora M1 - dezembro/2020). M1 considera ainda que a sua interação com as iniciantes faz com que ela busque novos conhecimentos para conseguir lidar com as demandas que surgem: “elas [PIs] trazem situações que muitas vezes necessito aprofundar meus conhecimentos para atender suas necessidades” (Diário de mentoria - mentora M1 - abril/2019). Isso

demonstra que a mentoria não se resume a ser apenas um processo que oferece apoio aos novos professores durante no percurso de sua aprendizagem profissional docente, “mas também uma ocasião para que os mentores continuem seus processos de desenvolvimento profissional” (MIZUKAMI; REALI, 2019, p.121).

Levando em consideração tais aspectos, por meio das narrativas orais e escritas da M1 - assim como de suas interações com as PIs - foi possível identificar situações que geraram tensões à mentora. Também buscou-se evidências dos mecanismos que a auxiliaram a lidar com essas situações e possíveis aprendizagens. Abaixo, apresenta-se um quadro com um resumo desses elementos:

Quadro 6 - Tensões vivenciadas pela mentora M1

Recurso analisado	Tensão identificada	Sentimentos da mentora	PI envolvida	Indicadores de apoio e busca de soluções	Avaliação de suas ações e aprendizagens
Entrevista e diário de mentoria	Falta de acesso da PI no AVA e retorno das atividades	Não foi possível identificar	PI D	Auxílio da tutora Utilização do WhatsApp para estabelecer comunicação mais frequente e rápida Envio de ideias de atividades (“dar o peixe”) que a própria mentora fazia com a sua turma via WhatsApp a fim de “animar” a PI à participar do PHM	Considera que pode não ter explicado direito à PI a proposta do PHM, por isso o seu desinteresse inicial no programa Apreendeu que tem que ser clara nas suas colocações, saber como vai explicar para a PI A PI demonstrou maior interesse na mentoria quando a mentora passou a usar o WhatsApp e trazer exemplos do cotidiano da EI
Entrevista, tarefa e diário	Organização do tempo para se dedicar à escola e à mentoria	Em alguns momentos se sentiu cansada	Não se aplica	Não foi possível identificar	Devido a problemas familiares, algumas vezes, houve atraso para envio das atividades e registros no diário de mentoria. Procurou realizar todas as tarefas, porém avalia que as atividades oferecidas às

					<p>mentoras poderiam ser quinzenalmente para se dedicarem mais às PIs.</p> <p>Considera que o adequado seria atuar com até quatro PIs, acima disso poderia ficar comprometida a dinâmica das interações</p>
Entrevista, tarefa, questionário e diário de mentoria	Comportamento das crianças na EI/Indisciplina	<p>Sente dificuldade por ser um tema que envolve muitas variantes</p> <p>Se sente tensa e incomodada por não haver uma simples “solução”</p>	<p>PI D</p> <p>PI A1.</p>	<p>Leituras de textos e vídeos de pesquisadores</p> <p>Pedido de auxílio à tutora</p> <p>Participação em evento sobre a EI</p>	<p>PI indica que houve melhora no comportamento das crianças</p> <p>Passou a utilizar novas estratégias que facilitaram a PI “visualizar” modelos de prática. Desta forma, passa a enviar fotos e vídeos de sua sala de aula, além de descrever a maneira como conduzia suas ações com as crianças.</p> <p>Buscou abordar temas nas atividades que envolviam os problemas trazidos pelas PIs.</p> <p>Passou a refletir sobre a própria prática a fim de conseguir construir soluções para os problemas enfrentados pelas iniciantes</p>
Entrevista, questionário e diário de mentoria	Gestão dos processos de mentoria (planejamento, elaboração de atividades, feedbacks, identificação e priorização das necessidades formativas, escolha de	<p>Se sente preocupada e insegura</p> <p>Se sente “perdida” em “como fazer”</p> <p>Tem dúvida se está no “caminho certo”</p>	Todas	<p>Elaborar a atividade e enviar para a tutora validar</p> <p>Realização de atividades formativas no AVA propostas pela equipe de pesquisa ofereciam aprendizagens que a auxiliavam em suas dificuldades</p>	<p>Aprendeu a buscar evidências de aprendizagens nas narrativas das PIs</p> <p>A partir das reuniões com o grupo de pesquisa aprendeu a “como” identificar as necessidades formativas e a “como” elaborar ações de mentoria.</p> <p>Desenvolveu um olhar</p>

	estratégias etc)	<p>Sente medo de se perder na elaboração das atividades</p> <p>Não sabe como dar prosseguimento às atividades</p> <p>No início do PHM não se sentia mentora</p>		<p>Estudos de textos teóricos sobre o híbrido, feedbacks, assuntos trazidos pelas PIs etc</p> <p>Tomou os feedbacks das suas tutoras como modelo para elaborar os seus próprios.</p>	<p>apurado para propor atividades que fizessem com que a PI olhasse a sua prática e encontrasse soluções para os conflitos em sala de aula.</p> <p>Aprendeu que para ajudar a PI precisa ter um olhar crítico e constante sobre a sua prática como professora, nas suas ações com as crianças e nas atividades que propõe</p>
Entrevista e diário de mentoria	Desenvolver as atividades de mentoria a distância	<p>Sente falta do contato pessoal com a PI, tanto na observação da prática da iniciante como a iniciante observar a prática da mentora</p> <p>Sente que está distante da PI</p> <p>Tem dúvidas sobre como manter um vínculo de maneira híbrida</p>	Primeiras PIs atendidas	<p>Envio de fotos e vídeos</p> <p>Estudo sobre o assunto</p>	<p>Avalia que seria interessante ter mais encontros presenciais com as PIs e também poder visitá-las nas escolas.</p> <p>Considera que com o andamento do PHM percebeu que era possível interação híbrida produtiva entre mentora e PI</p>
Questionário, entrevista, diário e WhatsApp	Crianças com autismo na EI	Sentia que não tinha muito conhecimento sobre o assunto	PI Al.	<p>Reuniões presenciais com a equipe de pesquisa</p> <p>Palestra sobre autismo no PHM</p> <p>Estudo de textos</p>	<p>Gostaria de ter ido até a escola da PI para auxiliá-la, porém indica que - em conjunto com o grupo de pesquisa - decidiu realizar as atividades apenas de maneira virtual.</p> <p>Aprendeu mais sobre</p>

				<p>teóricos</p> <p>Elaborou e analisou - junto com as PIs - casos de ensino sobre o assunto</p> <p>Utilizou exemplos da sua própria prática para “mostrar” à PI como se fazia</p> <p>Recebeu sugestões da mentora J</p>	<p>autismo, o que lhe auxiliou também em suas práticas pedagógicas como professora na EI</p> <p>Aprendeu que apenas a sua experiência como professora não é suficiente para elaborar as ações de mentoria.</p>
Questionário, WhatsApp, diário e entrevista	Conflito da PI com a direção da escola	<p>Não sabia como podia ajudar a PI</p> <p>Se sentiu angustiada e empática à situação vivenciada pela PI</p>	PI Al.	<p>Feedbacks e sugestões da tutora</p> <p>Apoio da equipe de pesquisa do PHM</p> <p>Troca com mentoras em encontro presencial</p>	Avalia que a PI passou a ver a mentora como um “porto seguro”, no qual pôde confidenciar suas angústias sem ser cobrada ou julgada
Questionário e diário de mentoria	Ser mentora na pandemia	<p>Se sentia angustiada</p> <p>Não sabia atuar como professora e nem como mentora em tempos de pandemia</p> <p>Se sentiu “perdida” e com muitas</p>	Todas	<p>Apoio e encontros síncronos realizados com a equipe de pesquisa do PHM</p> <p>Atividades formativas oferecidas pela equipe de pesquisa</p> <p>Trabalho colaborativo com as mentoras da EI</p> <p>Estudou sobre diferentes ferramentas tecnológicas</p>	Aprendeu a construir atividades em parceria com as mentoras sem que houvesse concorrências, baseado no respeito e valorização dos pares

		dúvidas			
Questionário	Implementação da BNCC na EI	A mentora tinha um olhar crítico em relação ao documento Tinha algumas dúvidas Necessidade de aprofundar seu conhecimento sobre o tema	PI T	Palestra sobre o assunto na reunião com o grupo de pesquisa Vídeos de práticas bem-sucedidas em outros países, como Reggio Emília Estudo de textos críticos/analíticos sobre BNCC Fóruns de discussão sobre o tema. Auxílio da tutora	Passou a identificar elementos positivos na BNCC que, de certa forma, se relacionavam tanto com as DCNEI e com a organização do seu trabalho pedagógico.
Questionário e diário de mentoria	Conflito de concepções pedagógicas entre mentora e EI sobre letramento e alfabetização na EI	Se sente em conflito	PI D PI C	Estudo de textos e vídeos sobre o assunto Busca auxílio de tutora	Considera que ela e as PIs construíram juntas aprendizado sobre alfabetização e letramento na EI; Por meio das atividades desenvolvidas, avalia que a PI D compreendeu que se deve buscar outras referências sobre o tema e não somente uma versão.

Fonte: a autora.

Assim como demonstra o quadro, as tensões identificadas nas narrativas da mentora são provenientes de diferentes situações. Algumas se mostraram recorrentes ao longo de toda a mentoria (perpassando interações com diversas PIs), uma vez que diziam respeito ao próprio processo de ensinar a ensinar em um programa híbrido. Referente a isso, M1 demonstrou dificuldades, dúvidas e questionamentos sobre o planejamento e condução das práticas de mentoria e a proposição de atividades a partir de uma interação híbrida com as iniciantes. A mentora parece entrar em conflito ao ter

que elaborar e avaliar ações de ensino sem ter a oportunidade dela e de suas PIs observarem as práticas pedagógicas umas das outras dentro de seus contextos de trabalho.

Outras tensões identificadas surgiram a partir de situações-problemas compartilhadas pelas próprias iniciantes, como: BNCC na EI, comportamento das crianças, letramento e alfabetização na EI etc. Nestes casos, as dificuldades enfrentadas pelas iniciantes exigiram que a mentora - muitas vezes - tivesse que aprofundar seus conhecimentos sobre os temas tratados a fim de conseguir auxiliá-las. Questões relativas aos conflitos de interações entre mentora-PI, PI e crianças da turma, PI e gestão da escola também se apresentaram de forma recorrente ao longo de todo o processo de mentoria. Entretanto, muitas variáveis interferiram nessas tensões e, em alguns casos, a mentora percebeu que não tinha como apresentar “a” solução do problema para a PI. Já no último ano de atuação, a tensão mais evidente foi o fato de desenvolver ações de mentoria no contexto de pandemia.

A seguir apresenta-se a análise de uma tensão que foi bastante recorrente na trajetória da mentora: auxiliar as PIs a saberem lidar com o comportamento das crianças na EI. O episódio abaixo se refere à primeira vez que essa tensão se apresentou à mentora, sendo proveniente de suas interações com a PI D.

- **Episódio: “Comportamentos das crianças na EI”**

Na sua primeira experiência como mentora, M1 vivenciou o desafio de oferecer apoio à PI D que, logo na fase do letramento digital no AVA, já passou a indicar suas dificuldades em relação a ter que lidar com aspectos que envolvem a sua relação com a turma de fase 4 (crianças de três a quatro anos de idade):

[...] as crianças têm dificuldade de compreensão de regras no geral. Eu estava acostumada com crianças maiores, que entendiam mais facilmente as coisas [...] A sala é muito apertada, mal cabem cinco mesinhas, não há espaço para transitar sem ficar desviando e esbarrando na mobília. Algo que tenho sentido é que isso deixa as crianças mais agitadas e irritadas. E eu também fico um pouco irritada, com uma sensação de sufocamento meio constante. Isso tem sido bem ruim [...] Espero que alguns alunos bastante difíceis de lidar melhorem um pouco o comportamento, [...] que o momento da leitura seja sempre bom e as crianças consigam participar mais [...] que as crianças se envolvam mais nas atividades musicais que tento fazer (Atividade 3.3 – PI D – fevereiro/2018).

Antes de atuar na EI, a iniciante havia tido uma experiência docente com os AI. Ela retoma em seu relato a diferença de atuação entre as etapas, principalmente no que se refere ao comportamento das crianças. Essa situação demonstra que – dentre alguns aspectos específicos na atuação docente com a primeira infância – um fator que influencia e orienta fortemente a organização do trabalho pedagógico na EI é a fase de desenvolvimento infantil que se encontram os bebês e as crianças pequenas atendidas nessas instituições. Por estarem em um momento muito peculiar de sua vida, as ações do professor devem estar condizentes com aquilo que os pequenos necessitam, demandam, precisam aprender, se interessam, são capazes de fazer. No caso da PI, ao que parece, a dificuldade de gerir sua turma assim como a disposição dos móveis no ambiente da sala atrapalham o envolvimento das crianças nas atividades que propõe. Como expectativas para o decorrer do ano, de uma maneira geral, ela espera uma mudança no comportamento das crianças.

Diante das questões trazidas pela PI, a mentora oferece um *feedback* com questionamentos sobre a situação e explicações sobre o comportamento das crianças:

Assim como sua realidade, a falta de espaço na minha sala irrita as crianças e a nós professores também, porque queremos um espaço que não seja ocupado apenas por mesas e cadeiras. [...] Como podemos trabalhar com essa realidade e buscar soluções para ampliar os espaços para nossas crianças e para desenvolver nossas atividades oferecendo segurança? [...] Elas [crianças] têm dificuldades de seguir uma rotina e compreender regras, este comportamento faz parte dessa fase. As crianças ainda estão construindo conceitos e leva um tempo para compreender que temos uma rotina a seguir e que vamos aprender regras para boa convivência. A moralidade nas crianças é um processo em construção, e sim, temos que repetir todos os dias e várias vezes no dia algumas coisas (Feedback da atividade 3.3 – Mentora M1 – fevereiro/2018).

Assim como pode ser observado no trecho acima, a mentora se mostra empática à situação do contexto de trabalho da PI, indicando – inclusive – que as suas condições de trabalho também não são as ideais e adequadas para o trabalho pedagógico na EI. M1 também concorda com o fato de que um ambiente com pouco espaço livre pode irritar as crianças. Muitas vezes, o cotidiano das instituições de EI são marcados por ações que restringem o movimento do corpo da criança, tentam mantê-las sob “controle”, impõe uma “disciplina”, busca limitar suas interações, almeja o silêncio e a sujeição (SANTOS; LIRA, 2021). Isso pode ser observado, inclusive, na própria organização das

salas, nas quais as crianças não conseguem se movimentar devido à distribuição de móveis que ocupam todos os espaços disponíveis (como é o caso da PI). Entretanto, além de causar “irritação” às crianças – como indicado pela mentora – compreende-se que o corpo em movimento é elemento chave no processo de descoberta da criança sobre o mundo. Isso porque aprendemos pelas interações com objetos, materiais, pessoas, natureza etc e, desta forma, a corporeidade deve “ser ativa, no sentido que explora, experimenta e aprende” (SANTOS; LIRA, 2021, p.85). Referente à organização dos móveis, a mentora traz um questionamento à iniciante sobre como o espaço poderia ser alterado de forma que favorecesse o trabalho com as crianças.

Ainda enfrentando dificuldades relativas ao comportamento das crianças, em seu diário, a PI D também relata um episódio que aconteceu na sua sala em que não conseguiu manter o controle da turma em um momento de roda:

Tentei fazer uma roda com as crianças fazendo um círculo no chão com um barbante colorido e pedindo para se sentarem sobre o barbante. Eu queria ler a história na roda. No início, deu certo. [...] Mas logo algumas (especialmente essas que não costumam atender ao meu chamado) começaram a mexer no barbante [...] tirei o barbante e pedi que eles continuassem onde estavam. [...] Sentei no chão, na roda, e comecei a ler a história. Algumas rapidamente se dispersaram e começaram a mexer num saco fechado de zíper em que ficam guardados os bloquinhos de madeira. Pensei que os três meninos não conseguiriam abrir o zíper, mas abriram e começaram a tirar, pouco a pouco, os bloquinhos do saco e espalhá-los pelo chão. Eu estava de frente, vendo a cena, mas as outras crianças, que estavam de frente para mim (porque a roda já estava praticamente desfeita), não estavam vendo até então. Para não perder a atenção da maioria, fingi que não estava vendo a bagunça ao fundo. Mas os meninos começaram a espalhar mais e fazer barulho. Nisso, algumas crianças começaram a chamar a minha atenção para dizer o que eles estavam fazendo. Primeiramente, ignorei. Como elas insistiam, disse para não ligarem para os meninos que estavam desobedecendo e continuarem ouvindo a história. No fim da história, outras crianças estavam quase entrando na bagunça deles. (Diário da PI – PI D – março/2020)

O episódio narrado por PI D demonstra a sua dificuldade no manejo da turma. A utilização do barbante como uma estratégia para tentar solucionar um problema que estava enfrentando em manter as crianças na roda não havia dado certo, assim como também não funcionou a sua escolha em “ignorar” a “bagunça” que três crianças estavam fazendo enquanto realizava a leitura de um livro. Diante do relato da iniciante, a mentora M1 lhe oferece o seguinte *feedback*:

Nessa fase as crianças se dispersam rapidamente, e que agilidade elas têm para fazerem isso, não é mesmo? Na contextualização você disse que “mal cabem cinco mesas na sala”, gostaria de saber se são necessárias tantas mesas assim? O que poderia fazer com as mesas para ganhar mais espaço? [...] As crianças nessa fase de três a quatro anos não conseguem ficar muito tempo concentradas nas atividades, pensando nessa concentração devemos optar por histórias curtas com temas que envolvam as crianças. Quanto tempo você destina para as atividades na sala? Quais são os recursos que utiliza para esse momento? [...] O barbante foi uma boa ideia, porém, neste momento que ainda não entenderam as regras, o barbante teve outra função, você concorda? Sugiro que repita com o barbante em outro momento e pense como o mesmo pode ser algo especial (imaginário) com o intuito da criança ficar sentada nele. No espaço escolar estamos sozinhas para cuidar de 20 crianças, e podemos ser autoritárias sem autoritarismo, não sei se me fiz compreender. Penso que às vezes podemos dar entonação na voz, sem gritaria, mas demonstrar que estamos aborrecidas com certas atitudes de algumas crianças, e muitas vezes, um olhar firme e direto surte algum resultado. Não sei se no momento também seria uma solução você brincar um pouco e em seguida apontar que se eles ajudassem a guardar depois poderiam brincar de construir. São algumas sugestões para enfrentar essas questões, tentar contornar esse momento da criança desviando seu foco [...] e aproveitar esses momentos para retomar os combinados. Penso que você tem que sentir o que dá resultados com as crianças que são mais agitadas, algumas temos que repetir e repetir até alcançar alguma colaboração, e a repreensão, de modo adequado, é para criança avançar na construção da moralidade. [...] eu compreendo. Passei por isso várias vezes. (*Feedback* no diário da PI – mentora M1 – março/2018)

M1 se mostra novamente empática à dificuldade enfrentada pela PI e, até mesmo como uma forma de acalmá-la, indica que também já passou por essas situações. Assim, de uma forma geral, é possível perceber que a mentora retoma os principais pontos de angústia relatados pela PI oferecendo questionamentos, explicações e sugestões. A mentora também enfatiza que crianças não conseguem manter muito tempo de atenção a uma determinada atividade, comenta sobre a dispersão e de que elas ainda estão construindo regras. Entretanto, considera-se aqui que tais questões se relacionam também quanto a maneira como as ações na EI são encaminhadas. Para tal, o fazer pedagógico com crianças pequenas necessita que a professora reflita sobre o que será proposto, o porquê, para qual a finalidade, qual é a característica da turma e singularidades das crianças que estarão envolvidas na vivência e, diante disso, como as ações serão desenvolvidas. Desta forma, deve-se propor “atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação

de conhecimento sobre o mundo físico e social” (OSTETTO, 2006, p.193) de modo a integrar os objetivos das propostas pedagógicas aos interesses e necessidades das crianças. Assim, a gestão da turma também está relacionada à organização, planejamento e condução do trabalho educativo.

A mentora, então, levanta como uma possibilidade que a PI brinque com as crianças. A brincadeira se fará presente em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Desta forma, a atividade lúdica é experienciada em diferentes espaços, de modos variados e com diversos materiais, proporcionando interação, prazer, exploração, sendo elemento central da educação e da formação (SANTOS; LIRA, 2021). No caso da PI, os bloquinhos e o barbante viraram materiais para brincadeira das crianças despertando mais a atenção do que, propriamente, a proposta diretiva que a iniciante havia programado. É importante enfatizar que “O aprender por si próprio e com os outros, agregado à curiosidade, rege as ações infantis, e é exatamente essa natureza desconhecida que as torna motivo para o disciplinamento na escola, pois o imprevisível deve ser evitado, já que a novidade pode desestabilizar” (SANTOS; LIRA, 2021, p.86). A docência na EI necessita de olhar sensível e flexibilidade da professora.

Em seu diário de mentoria, M1 apresenta uma reflexão sobre as dificuldades e episódios compartilhados pela PI:

Eu percebo que a PI D necessita compreender que as crianças na EI estão em desenvolvimento e que não podem ser comparadas com os alunos do ensino fundamental. Ressalto que a PI espera que as crianças respondam aos seus comandos como as crianças com mais idade, e que já compreendam as regras de convivência. [...] Penso que ajudaria se a PI compreender como elaborar a rotina com as crianças. Na EI é muito importante combinar com crianças quais atividades vamos elaborar, elas precisam de um ambiente seguro e compreender que devemos seguir os combinados. Seria interessante adquirir mais conhecimento sobre atividades que envolvem as crianças. Na minha avaliação, considero que ela precisa aprimorar sua prática e mais estudos sobre infância. [...] falta compreender a noção de espaço que as crianças precisam nesta idade e que elas estão construindo regras (Diário de mentoria – mentora M1 – março/2018).

M1 elabora hipóteses sobre as fontes de dificuldades enfrentadas pela iniciante, apresentando conteúdos que poderiam ser abordados na mentoria a fim de auxiliar a PI. Dentre tais questões destaca-se: compreender a fase de desenvolvimento das crianças de sua turma; elaboração de rotina; estabelecimento de combinados; conhecimento mais aprofundado sobre a infância. Observa-se que apesar da situação-problema principal

que perpassa os relatos da PI se referir ao comportamento das crianças, a mentora parece identificar diversos aspectos que interferem no modo como a turma interage entre si, com a professora e com as propostas das atividades. Assim, sob a visão de M1, não parece haver apenas uma única questão a ser trabalhada que solucionaria o problema da iniciante. É até mesmo por este motivo que a mentora relata em uma atividade formativa no AVA que considera esse assunto difícil de ser tratado com a PI, pois envolve muitas variantes. Por isso, avalia que essa era uma questão que ela não gostaria de ter que abordar na mentoria:

Ao refletir sobre o que eu não gostaria de responder para minha PI, tem uma questão que me incomoda muito e que tenho dificuldade para responder é com relação a perguntas sobre o comportamento das crianças. [...] Eu tenho certa dificuldade de contribuir nestas situações, porque tem todo um contexto que resulta nos problemas de comportamento, e o jeito que cada professor concebe tal problema reflete na ação/intervenção no momento. (Tarefa: o que eu não gostaria de responder ao meu PI – mentora M1 – abril/2018).

A mentora enfatiza o fato de que há aspectos presentes no contexto que interferem sobre a maneira como a criança se comporta e, por consequência, as concepções do professor também irão impactar sobre como ele conduz a situação. De acordo com Santos e Lira (2021, p.87), observa-se que em muitas instituições de EI as ações pedagógicas limitam a vivência da infância ao se ter expectativas e “rituais que transformam [as crianças] em alunos, como foco no controle dos corpos, que se outorga de diversas formas”.

Logo após a realização dessa atividade, a mentora compartilha com a sua tutora Bruna - por meio de um registro no diário de mentoria - que, mesmo sendo uma professora experiente, também vivencia situações-problemas em sala com a sua turma assim como a sua PI:

Bruna, penso que - ao ler essa reflexão ou relato - eu passo a impressão, ou você tem essa impressão, de que eu não tenho problemas de comportamentos, dificuldades, organização do tempo e da sala, com as atividades que programo, e que dá tudo certo. Entretanto, não é sempre que as atividades saem como programadas [...] Outra situação que dificulta um pouco meu dia a dia é o tamanho da minha sala para o número de crianças, eu tenho 20 crianças e uma criança autista e minha sala é pequena. Contudo, mesmo com esses aspectos que dificultam algumas atividades, eu procuro organizar o

espaço para atender as necessidades da minha turma (Diário de mentoria – mentora M1 – abril/2018)

Além das experiências pessoais que impactam a maneira como o sujeito sentirá, enfrentará e conduzirá suas ações diante de situações-problemas, há tensões semelhantes (e recorrentes) que as profissionais vivenciam na profissão docente. Isso por serem provenientes da própria natureza do trabalho, da cultura institucional, de demandas específicas do ofício, de intervenções de cunho social e político etc. Essa tensão semelhante pode ser observada quando a mentora relata que – assim como a sua PI - também enfrenta dificuldades com o manejo da turma devido à quantidade de crianças, ao espaço pequeno do ambiente, a inclusão de uma criança autista etc. Os professores – muitas vezes – podem não se sentir à vontade em assumir que passam por situações-problemas, uma vez que isso pode ser associado a fragilidades. Entretanto, a mentora demonstra segurança em compartilhar com a sua tutora os percalços da docência e, com isso, também desconstrói a ideia de que como professora experiente e mentora ela não vivencia dificuldades, pelo contrário.

Compreende-se aqui que a vivência de situações parecidas com a PI, pode fazer com que M1 reflita sobre a sua própria realidade. Isso pode contribuir para que ela se sinta mais incomodada a tratar sobre esse assunto (quando, por exemplo, indicou que não gostaria de responder à PI questões relacionadas ao comportamento das crianças), demonstrando necessidade na construção de mais conhecimentos. Por outro lado, a situação também parece impulsionar a mentora a buscar e rever caminhos utilizados por ela mesma que favoreceram para a solução dos problemas, como: “organizar o espaço para atender as necessidades da turma”.

Outro aspecto que parece incomodar a mentora durante esse período é o fato de que as interações com a PI se fazem por meio de atividades virtuais. O fato das participantes do PHM não terem a oportunidade de observar presencialmente as práticas umas das outras gera um desconforto em M1, sentimento que já era – de certa forma – relatado logo no início do programa. Referente a isso, a mentora envia à tutora Bruna algumas fotos e vídeos de sua turma e o trabalho que desenvolve como professora. M1 justifica essa sua atitude durante uma entrevista: “eu escrevi um monte de coisas para a Bruna, aí ela pode pensar: ‘Será que a M1 faz tudo aquilo mesmo?’. Aí eu falei assim: ‘Bruna, eu vou te mandar as coisas que faço por meio de um vídeo. Isso aqui é um pouco do que eu faço’” (Entrevista – mentora M1 – abril/2018). É importante retomar

essa atitude de M1, pois ela passa a utilizar essa estratégia junto à PI D para auxiliá-la com as dificuldades sobre o comportamento das crianças na sala.

Um dos temas abordados pela mentora como uma forma de minimizar os problemas enfrentados pela iniciante foi orientá-la sobre a organização do espaço da sala, uma vez que considerava que isso poderia ajudar a concentração das crianças, diminuir os conflitos e melhorar a condução das práticas pedagógicas. Para tal, diante do segundo desafio da mentora em ultrapassar as barreiras da interação a distância e falta de observação da prática da PI, M1 compartilha com a tutora Bruna que teve a ideia em gravar um vídeo de sua sala a fim de mostrar à PI como organiza o seu espaço:

M1: Pensei em enviar [esse vídeo] para a D sobre a organização de tempo e espaço

Tutora Bruna: [...] entendi a sua proposta em querer mostrar um pouco sobre o seu cotidiano de trabalho, demonstrando como você organiza a sua prática [...] no caso, acho que a sua intenção maior é mostrar a organização através dos cantos, ne?!

M1: sim! Isso mesmo! É que sugeri para disponibilizar os blocos de madeira no chão...e olha o que ela relatou... (WhatsApp – abril/2018)

Compartilhar um vídeo de sua própria sala como uma estratégia de superar a dificuldade de realizar a mentoria a distância pode se caracterizar como uma prática que induz a um aprendizado ativo. Isto é, diferentemente daquelas práticas em que o educando senta e ouve o outro palestrar, aqui os professores e/ou formadores utilizam de atividades interativas e estratégias diferenciadas para que envolva o sujeito em um aprendizado profissional de forma contextualizada. Além de também envolver outros aspectos como a colaboração, feedback, reflexão e o uso de modelos (DARLING-HAMMOND; HYLER; GARDNER, 2017). No caso analisado, M1 compartilha com a tutora de que teve essa ideia de gravar o vídeo após a sua PI relatar pelo WhatsApp que, ao disponibilizar os bloquinhos de madeira no chão para as crianças brincarem (assim como sugerido pela mentora), havia virado uma “bagunça”:

Hoje fiz o que você falou de colocar os bloquinhos de madeira para eles brincarem no chão. Foi uma bagunça geral! E num momento, várias crianças começaram a andar chutando as pecinhas, espalhando por todos os lados! Nossa, fiquei super nervosa, até porque estava perto da hora dos pais chegarem e eu estava super atrasada na arrumação das crianças. (WhatsApp – PI D – abril/2018)

M1 relata à tutora Bruna que a PI acabou conduzindo a atividade que havia sido sugerida pela própria mentora de maneira equivocada: “Ela colocou no fim do dia

enquanto arrumava as crianças para saída. Então, ela não conseguiu participar [da brincadeira]. E a proposta não foi essa da minha parte” (WhatsApp – mentora M1 – abril/2018). Diante do conflito vivenciado pela mentora entre aquilo que havia sugerido e o que de fato a PI entendeu e executou em sua sala, a tutora Bruna auxilia M1 oferecendo uma sugestão sobre as brincadeiras desenvolvidas no chão: “nessa situação dos bloquinhos e de colocar brinquedos no chão uma alternativa seria "delimitar" o canto da brincadeira com tecido [...] então a criança conseguiria entender melhor que aquele é o espaço da brincadeira” (WhatsApp – mentora M1 – abril/2018). M1 gosta da sugestão oferecida pela tutora e repassa para a PI. Passados poucos dias, a iniciante D envia fotos dos espaços delimitados no chão e as crianças brincando dentro deles, indicando que a sugestão havia dado certo.

Mesmo com o oferecimento de sugestões e feedbacks pela mentora, os relatos da PI referente ao comportamento das crianças ainda eram recorrentes, apesar de em algumas situações ter sido observado uma melhora. Essas demandas recorrentes causavam insegurança à mentora em relação ao trabalho que vinha desenvolvendo: “Com a PI D são várias necessidades, mas me sinto insegura porque não sei se estou ajudando na sua prática com meus *feedbacks*, mesmo assim dou minhas sugestões e lanço questões para a PI refletir” (Diário de mentoria – mentora M1 – maio/2018).

De acordo com Sadalla et al. (2005), as tomadas de decisões dos professores a fim de solucionar problemas vai além do que simplesmente escolher um determinado caminho e/ou ter uma certa ação, pois envolve a avaliação de alternativas para escolher a melhor opção. Isso necessita que o professor esteja preparado para conseguir lidar com situações deste tipo. Esse processo faz com que ele pense e analise “suas crenças, valores e teorias a respeito do processo de ensino-aprendizagem, o que lhe possibilitará reorganizar seu pensamento, fundamentado numa base sólida de conhecimentos” (SADALLA et al., 2005, p.73). Neste sentido, mesmo estando insegura sobre a condução do processo de mentoria referente à dificuldade que a PI apresentava quanto ao comportamento das crianças, M1 busca alternativas para conseguir auxiliá-la. Para tal, coleta informações nos relatos da iniciante e, a partir daí, tem a ideia da elaboração de uma atividade sobre conflitos na EI: “Eu li o diário da D e realmente ela aponta com frequência a dificuldade trabalhar as situações de conflitos entre as crianças. Pensei em postar um texto sobre resolução de conflitos e pedir para elaborar um projeto sobre sentimentos com a turma” (mensagem no AVA – mentora M1 – maio/2018).

Assim, a mentora elabora duas atividades sobre o tema “conflitos”. Primeiro era uma tarefa que envolvia a leitura de um texto teórico e a elaboração de uma narrativa reflexiva em que a PI tinha que relacionar o desenvolvimento infantil das crianças na Educação Infantil e os conflitos, articulando as questões presentes na turma da fase 4 em que atuava. A outra, a mentora havia planejado a proposta de um fórum, porém M1 ressalta que essa atividade sofreu alterações após trocar ideias com as outras mentoras do PHM: “Estava com dificuldades em elaborar, mas o encontro de quarta, quando nos reunimos em pequenos grupos colaborou para tirar dúvidas e clarear algumas ideias, tanto que no mesmo dia refiz meu trabalho no fórum de interação com a PI” (diário de mentoria – mentora M1 – maio/2018). Essa passagem demonstra a importância de uma comunidade em que as mentoras possam trocar experiências entre si, oferecendo e recebendo sugestões, demonstrando o estabelecimento de uma interação colaborativa. Tal fato não somente auxiliou as dificuldades que a mentora estava sentindo na condução do seu processo de mentoria como também contribuiu para que ela aprimorasse a atividade que estava elaborando para a sua PI.

Após quase quatro meses de auxílio da mentora em relação à dificuldade da PI, a iniciante relata para M1 via WhatsApp que o comportamento de uma das crianças havia tido uma melhora: “A situação com a [nome da criança] está melhor, sim. [...] a mãe dela disse que [...] ela conta o que fez (inclusive de errado). [ela] não tem batido tanto nos colegas” (WhatsApp - PI D - maio/2018). Já a mentora M1 também percebe uma mudança no comportamento da própria PI em relação à sua turma: “Eu percebia na D que ela esperava que a turma realizasse as atividades e brincadeiras como crianças maiores, eu já percebo que parou de comparar [...] e isso já é um progresso, mas só penso, não sei se ocorre isso na prática (diário de mentoria – mentora M1 – junho/2018). Aqui é importante ressaltar que como a mentora não tem a oportunidade de observar presencialmente a prática da PI, a avaliação sobre os resultados dos processos de mentoria se baseiam apenas nos relatos da iniciante. Apesar de as narrativas serem excelentes instrumentos para impulsionar a reflexão e oferecer informações importantes ao leitor, elas também apresentam a versão daquele que narra. Isso deve ser levado em consideração, uma vez que o autor pode omitir situações, relatar acontecimentos sob o seu ponto de vista etc.

Após toda a condução desse episódio, a mentora M1 faz a seguinte avaliação sobre a sua atuação como mentora diante dessa demanda trazida pela PI mas que lhe gerou tensões:

[...] as [PIs] queriam uma resposta imediata para seus anseios e problemas, mas como mentora não tinha a solução no momento, como por exemplo, indisciplina na educação infantil. Esse tema sempre esteve presente nos relatos no diário, este era um tema que me incomodava, me deixava tensa. Não tinha solução para ela, porque crianças nesta idade vivem em conflito, por diversos problemas que expressam em sala de aula. A ação do professor é no momento. Contudo, não deixei de propor atividade com o tema, procurei mostrar como devemos trabalhar moralidade e indisciplina com crianças pequenas por meio de textos e vídeos com autores que estudam o tema. (Questionário online – mentora M1 – dezembro/2020)

A mentora salienta que, às vezes, as PIs buscam por uma solução imediata aos problemas que estão vivenciando. Porém, as situações que envolvem a docência não possuem esse caráter, como foi o caso analisado. Também foi possível observar que a mentora – apesar de demonstrar um olhar sensível em relação às crianças, buscando reconhecer as peculiaridades e singularidades desta etapa da vida – apresentou dificuldade em abordar o tema tratado. Além das discussões sobre “comportamento”, “regras” e “rotina”, outras perspectivas teóricas poderiam ter sido abordadas de forma que favorecessem a PI a (des)construir concepções que apresentava sobre criança e infância – assim como enfatizado pela M1. Referente a isso, compreende-se a importância de se refletir sobre a elaboração de práticas pedagógicas que devem acolher a potência da corporeidade infantil. Desta forma, se reconhece que a EI tem finalidades próprias diferenciada ao período posterior da escolarização, “por isso transformar o corpo-criança em corpo-aluno desconsidera o que os sujeitos são e dá lugar a uma pré-escola preparatória em suas práticas e controladora em seus encaminhamentos normativos” (SANTOS; LIRA, 2021, p.103).

Mesmo assim, apesar das tensões enfrentadas pela mentora, ela destaca sua persistência ao apresentar sugestões, oferecer materiais de apoio e discutir alguns conteúdos específicos com a PI. Ao proporcionar atividades que fizessem a iniciante refletir sobre os diversos aspectos que influenciam o andamento de suas práticas bem como o comportamento das crianças ao invés de oferecer-lhe uma “fórmula pronta”, a mentora reforça o fato de que não é possível “formar o professor para que ele seja capaz de prever a consequência de cada um dos atos em sala de aula. Mas, ao contrário, pode-se contribuir para que ele, munido de uma teoria com a qual comungue, seja capaz de atuar na direção daquilo que pretende alcançar” (SADALLA, 2005, p.74).

4.2.2 Trajetória da mentora M2

Durante todo o período de atuação no PHM, a mentora M2 realizou diversos registros em seu diário de mentoria, bem como reflexões nas atividades virtuais propostas pelo grupo de pesquisa, as quais indicavam demandas e caminhos trilhados no processo de ensinar PIs da EI a ensinar. A mentora relata que nessa sua trajetória ela nem sempre esteve certa de que suas ações de mentoria foram corretas: “Minha atuação inicial como mentora foi insegura e, provavelmente, com falhas. Apesar de meu esforço pessoal e ajuda da equipe formadora, não tenho certeza de que comecei acertando em tudo ou se mesmo hoje em dia eu o faço” (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020). Essa sua insegurança, provavelmente, deve estar associada ao fato de que M2, quando se inseriu no PHM, nunca havia atuado como formadora de professores anteriormente e, por isso, se caracterizava como uma mentora iniciante. Isso também converge com a pesquisa de Roehrig et al. (2008), uma vez que há indícios de que as práticas mais eficazes de mentoria são desenvolvidas por aqueles profissionais que possuem mais experiência nesse papel.

Referente ao seu processo de se tornar mentora, M2 faz o seguinte relato: “Ser mentora...estar mentora... não importa ambas as posições foram inicialmente assustadoras, “ensinar a ensinar...ser norte!” (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020). Observa-se, assim, que até mesmo o processo de se tornar mentora de PI se mostrou, no início, um momento gerador de tensões. Mesmo com uma formação adequada que prepare os mentores para assumir as responsabilidades e funções que envolvem o processo de ensinar a ensinar, não há garantias de que eles não irão experimentar tensões, uma vez que esse sentimento também faz parte do processo de ensino.

O processo vivenciado pela mentora se assemelha a se tornar um professor. Nesse sentido, além da consolidação de uma base de conhecimentos que fundamente as ações no exercício do papel profissional, a experiência prática também é importante para a aprendizagem profissional. Isso porque “é durante a ação que surgem os obstáculos, que são passíveis de mudança somente através de tentativas” (SADALLA et al., 2005, p.73). Então, para se tornar mentora é necessário vivenciar a prática, onde ocorrem os imprevistos, conflitos, dificuldades, aprendizagens, conquistas etc. Foi,

portanto, nessa trajetória que M2 vivenciou tensões de diferentes origens, variando desde pouco conhecimento em relação a algum conteúdo específico trazido pela PI até a falta de participação das iniciantes nas atividades propostas no AVA. O quadro abaixo os elementos envolvidos nessas situações geradoras de tensões.

Quadro7 - Tensões vivenciadas pela mentora M2

Recurso analisado	Tensão identificada	Sentimentos da mentora	PI envolvida	Indicadores de apoio	Avaliação de suas ações e aprendizagens
Diário de mentoria, WhatsApp e questionário online	Linguagem matemática na EI	Sentir necessidade que precisa rever e construir novos conhecimentos Sentir dificuldade em tratar sobre o assunto	An	Palestra e conversas com professores da universidade especialistas no assunto; Auxílio da tutora Bruna Utilização de textos como materiais de apoio e estudo Criação de um chat com a PI e uma professora pesquisadora na área	Ampliação de conhecimentos relacionados à matemática para sua prática como professora e como mentora a fim de auxiliar outras PIs
Diário de mentoria	Conflito com direção por não poder “sujar” ambientes da creche	Se sentir indignada	An	Troca com o grupo de pesquisa	Considerou uma prática não bem-sucedida, pois não houve mudança por parte da relação da PI com a direção
Questionário online, WhatsApp e tarefas	Elaboração de feedbacks	Se sentir insegura	Todas	Auxílio do grupo de pesquisa Apoio da tutora Estudos Palestras de professoras convidadas a falar sobre o assunto	Construção de mais autoconfiança, aprendizagem e amadurecimento profissional. Tais aspectos possibilitaram a elaboração de feedbacks mais aprimorados.

Questionário online e tarefas no AVA	Conflito geracional e organização do espaço	Não houve indicativos	Rh	Auxílio da mentora Estudos de materiais	Elaboração de um caso de ensino Aprendizagem de conceitos a partir de excerto de texto compartilhado pela PI
Questionário online, tarefas e diário	Falta de interação /entrega de atividades da PI	Se sentir ansiosa Sentir que não está contribuindo com a PI Sentir que é “permissiva” e, por isso, deve se impor na cobrança das datas	Rh e G	Troca com mentoras e grupo de pesquisa	Compreensão do papel das mentoras referente à cobrança dos prazos, assim como também deveria fazer com as PIs.
Questionário online, tarefas e diário	Ser mentora na EI na pandemia	Se sentir insegura	Todas	Trocas com a equipe de pesquisa e mentoras; Textos para estudos e vídeos	Utilização de novos recursos tecnológicos Desenvolvimento da escuta sensível e oferecimento de apoio emocional
Questionário online e diário	Desistência de PIs logo no letramento digital	Se sentir bastante ansiosa Se sentir incapaz de ser mentora	PIs desistentes do PHM	Suporte das tutoras Débora e Carolina Apoio da professora pesquisadora A. .	Rede de apoio do grupo de pesquisa possibilitou que ela superasse suas tensões e dessa continuidade à sua participação no PHM
Questionário online e tarefas	Identificação das necessidades formativas e planejamento das ações de mentoria	Se sentir angustiada, mesmo tendo recebido formação inicial para atuar como mentora	Todas	Participação nas reuniões presenciais com exemplos práticos e discussões foram importantes para observar e superar as dificuldades. Realização das	Desenvolvimento de uma escuta sensível; Se mostrar mais empática às situações difíceis enfrentadas pelas iniciantes.

				atividades formativas	
Questionário online, diário de mentoria e entrevista	Implementação da BNCC na EI	Se sentir insegura e com dúvidas Sentir que não possuía conhecimento suficiente para abordar o tema com a PI	PI Gl.	Leitura da BNCC Troca de experiências e diálogos com as mentoras e pesquisadoras em encontros presenciais e fóruns de discussão Palestra sobre a BNCC	Conseguiu identificar aspectos críticos e elementos positivos na BNCC; Reconheceu aspectos relacionados aos campos de experiência que se aproximavam ao seu trabalho pedagógico; Solucionou dúvidas sobre a BNCC e passou a se sentir mais segura para abordar o tema

Fonte: a autora.

As tensões de M2 se relacionam a três aspectos principais. Aquelas que se fizeram presentes em todas as interações com as PIs são provenientes de questões advindas da especificidade do trabalho de mentoria e da gestão dos processos relacionados a ensinar a ensinar (identificação das necessidades formativas e planejamento das atividades; elaboração de *feedbacks*; construção de vínculo e frequência na interação com as PIs; ser mentora na pandemia). Quanto às tensões que surgiram advindas de dificuldades e/ou situações-problemas vividas pelas PIs dentro de seus contextos de trabalho (conflitos geracionais; linguagem matemática na EI), elas podem ter sido provocadas tanto pelo pouco domínio de conhecimento específico de M2 sobre o tema tratado como também pela dificuldade em gerir aspectos provenientes da cultura institucional em que a iniciante estava inserida. Por fim, ainda houve tensões que foram provocadas pela desistência das PIs, o que faz a mentora se questionar sobre sua capacidade profissional.

Abaixo, apresenta-se a análise de um episódio de tensão vivenciado pela M2, no ano de 2019, quando a sua PI An solicitou ajuda para abordar a linguagem matemática com a sua turma. De acordo com M2: “O tema nos acompanhou por todo ano letivo, com descobertas, avanços e muitas trocas sobre [...] conhecimento social e o início do domínio do sistema de escrita, números, símbolos” (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020). Esse episódio foi lembrado por M2 em muitos momentos durante

sua trajetória no PHM, o qual evidenciou o reconhecimento da própria mentora em sua dificuldade em tratar sobre esse tema na mentoria bem como a sua busca em tentar superar essa tensão.

- **Episódio: “Linguagem matemática na EI”**

Sabe-se que, muitas vezes, o iniciante pode se sentir sozinho por não conseguir compartilhar as suas dificuldades, dúvidas, ideias com os seus pares, ainda mais em um ambiente em que há concepções pedagógicas diferentes das suas. No caso da PI, em uma das atividades da mentoria, ela compartilhou que a visão que a escola possuía em relação a linguagem matemática para crianças era contrária a sua:

Dentro da escola existe uma tradição, principalmente na faixa etária que atuo [crianças de quatro a cinco anos de idade], de que as crianças precisam ir para o primeiro ano sabendo [...] números, saber das quantidades e afins. Não digo que essas aprendizagens são menos importantes ou sem necessidade, mas às vezes acabamos nos focando apenas nisso e perdemos de vista o fato de que são crianças que precisam de vivências, as transformamos em “escolares” ao invés de proporcionar oportunidades em que possam viver o máximo da infância e assim, desenvolvam-se mais também (Tarefa: EI - Que idade é essa? - PI An - agosto/2018)

O ingresso da criança na EI é um momento importante no qual ela construirá um novo tipo de relação com a linguagem simbólica por meio de uma ação intencional e planejada do professor. Entretanto, em muitas instituições educacionais há o desenvolvimento de práticas pedagógicas reducionistas que engessam a descoberta do mundo pela criança. A linguagem matemática na EI ainda tem se fundamentado na ideia de que a criança aprende por meio do exercício de certas habilidades ou ouvindo o que o professor tem para passar. Nesta concepção, parece ser valorizado muito mais o “treino” para oferecer respostas corretas do que, propriamente, propiciar na rotina da EI espaço para que construam esse conhecimento de maneira cotidiana (SMOLE, 2014, p.62). A PI não deixa explícito como a matemática é abordada em seu contexto de trabalho, mas talvez se aproxime dessa visão.

Por outro lado, as professoras da EI não precisam demonstrar “receio” em abordar determinados conteúdos com a sua turma. Se uma criança apresenta interesse e curiosidade nos números, quantidades, formas, símbolos, por que não trabalhar isso no

cotidiano das vivências na EI? Todo esse universo já faz parte do cotidiano desde quando nascem. Basta olhar ao redor para perceber a multiplicidade de símbolos (letras, números, figuras etc) estão presentes nos celulares, outdoor, embalagens de produtos, livros, placas de trânsito, boletos, computadores, fachadas de lojas e mercados. Estar inserida neste mundo repleto por uma multiplicidade de cores, formas, signos, tamanhos, símbolos (FONTANA; CRUZ, 2007) faz com que a criança, aos poucos, descubra os seus múltiplos significados. Assim, é importante discutir a maneira como a linguagem matemática é compreendida pelos profissionais e, conseqüentemente, abordada no interior das instituições educativas. Isso porque, “enquanto responsáveis pelo desenvolvimento infantil, precisamos garantir os direitos de aprendizagens no período da infância” (CIRÍACO; ARANTES, 2020, p.20).

O início do episódio referente à demanda da linguagem matemática aconteceu quando a PI compartilhou com M2 que notou dificuldades de algumas crianças em reconhecer os números:

Nesta semana decidi trabalhar em atividades que possibilitassem o contato com os numerais [...]. Eu percebi que a função principal dos números elas já "pegaram", que é a de quantificar coisas [...] mas notei que ainda não possuem um certo domínio da forma escrita dos mesmos, a habilidade de saber a quantidade e relacionar com o numeral. Fiz uma brincadeira [...] resolvemos um problema matemático e aí notei que algumas delas têm essa dificuldade de reconhecer até mesmo números pequenos (6,7,8...). Mentora M2, você tem alguma sugestão de como posso prosseguir com esse trabalho? (Diário da PI An - maio/2019)

A PI apresenta as dificuldades das crianças e a sua própria em elaborar propostas que venham ao encontro da necessidade da turma, solicitando sugestões para o trabalho com a linguagem matemática. Em seu *feedback*, M2 avisa a iniciante que conversará com dois professores pesquisadores do PHM que estudam sobre o assunto, mas mesmo assim apresenta alguns exemplos de atividades que ela pode desenvolver com a sua turma: “cobrir os números com guache; encontrar os números ligando pontos; pintar no rosto quantas letras tem o nome da criança, de um lado quantas crianças presentes de verde, do outro quantas faltaram de preto”. Ao que parece, a mentora não se sente segura em problematizar o problema trazido pela PI, fato que pode estar associado a pouco domínio do conhecimento específico sobre matemática. Apesar disso, observa-se a iniciativa de M2 em buscar ajuda com o grupo de pesquisa:

Para sanar esta dúvida, levei o caso para uma das nossas reuniões presenciais e prontamente o grupo colocou-se a refletir. Várias ideias surgiram e o professor K sugeriu expandir minha conversa com a PI, questionando como e quando números são apresentados para as crianças. Assim surgiu a “tarefa 8” (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020)

Observa-se nessa narrativa da mentora que o grupo de pesquisa, principalmente do professor da universidade com conhecimento na área, teve um impacto grande para o encaminhamento de suas atividades. A pesquisa de Roehrig et al. (2008) demonstrou que apenas a base de conhecimento que o mentor tem antes de iniciar a sua atuação junto aos PIs não é suficiente para que ele desenvolva práticas de mentoria eficazes. É necessário que o mentor tenha conhecimentos específicos sobre determinados assuntos, porém que também demonstre habilidades e conhecimentos sobre a mentoria. Tais aspectos possibilitam que o mentor identifique as necessidades dos PIs, priorize as demandas, planeje ações e estabeleça estratégias, promova processos reflexivos nas suas conversas profissionais com as PIs. Neste sentido, a formação oferecida aos mentores parece ajudá-los a focar sistematicamente práticas como gestão, planejamento e resolução de problemas (BOEHRING et al., 2008).

O caso analisado demonstra que, apesar de ter muitos anos de experiência na carreira, a mentora pode, em várias situações, ter dúvidas, dificuldades, ter pouco domínio sobre determinados conteúdos ou apresentar inseguranças para desenvolver suas práticas de mentoria. Esses momentos são exemplos da importância de uma equipe para oferecer apoio e orientações não somente ao PI, como também ao próprio mentor (BARRERA; BRANLEY; SLATE, 2010). É interessante ressaltar que M2 não demonstrou receio em compartilhar com o grupo de pesquisa as suas dúvidas e dificuldades, solicitando auxílio para a construção de suas ações junto à PI.

O professor K orienta a mentora a primeiro conhecer mais como os números estão sendo abordados nas vivências propostas pela PI com a sua turma. Em um contexto em que não há possibilidade de observar pessoalmente a prática da iniciante, faz-se necessário que a mentora utilize diferentes estratégias - seja por meio de relatos, fotos, vídeos etc - para coletar informações que a auxiliem a identificar a necessidade da PI, suas concepções pedagógicas, conhecer a maneira como ela conduz os processos de ensino, perceber as demandas e aprendizagens apresentadas pelas crianças de sua turma. Esse é o primeiro passo necessário que a mentora precisa fazer para construir um plano de ação que vise minimizar e/ou solucionar a dificuldade enfrentada pela iniciante.

A partir da orientação oferecida pelo professor K, M2 elaborou uma tarefa no AVA chamada “Atividades matemáticas”, na qual a PI deveria relatar uma ou duas atividades desenvolvidas por ela com a sua turma, detalhando como propôs e como as crianças participaram. M2 ainda deixou como sugestão que, caso a PI quisesse, poderia inserir junto ao seu relato algumas fotos do desenvolvimento das atividades. A iniciante ofereceu informações importantes sobre atividades propostas, estratégias adotadas e envolvimento da turma:

Calendário: Quando percebi que as crianças têm dificuldades para estabelecerem relações entre as quantidades e os numerais, pensei logo em construir um calendário com elas. [...] Assim todos os dias observamos em que dia colocamos o último número e em que dia estamos. [...] Depois, notei que depois do dez, elas não sabiam construir os números.

Chamadinha (numerais): Após nossos momentos de chamada, sempre realizamos a contagem de presentes e ausentes. Na questão da contagem, de quantidades e da sequência numérica a turma vai bem, mas quando vou registrar o número na lousa, são poucos que conseguem dizer, por exemplo, que o 23 é formado pelos números dois e três. (Tarefa: atividades matemáticas - PI An - junho/2019)

De acordo com o relato compartilhado pela PI, nota-se a sua tentativa em desenvolver a linguagem matemática de forma lúdica e presente de forma significativa no cotidiano das crianças. Tais vivências também propiciaram que a iniciante reconhecesse aquilo que elas já sabiam e o que ainda não haviam aprendido. A mentoria do PHM se fazia por meio da troca desses relatos das práticas pedagógicas e vivências na sala de aula, bem como do envio de feedbacks após cada registro realizado pela PI. Entretanto, apesar da mentora ter dado nota “100” para essa atividade da iniciante, despertou a atenção pelo fato dela não ter enviado o seu *feedback*.

Após a proposta dessa atividade e envio do relato da PI, a mentora afirma ter, novamente, conversado com o grupo de pesquisa: “A partir daí voltamos a discutir a questão em reunião presencial” (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020). Como essa conversa foi realizada presencialmente, entre mentora, tutora e professores pesquisadores, ela não foi registrada. Entretanto, M2 afirma que nas conversas com a equipe: “avaliamos que já podíamos dar mais um passo e aprofundar a reflexão com a sugestão da leitura de alguns trechos do livro ‘Educação infantil e percepção matemática’, de Sérgio Lorenzato” (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020).

M2 propõe uma nova atividade no AVA para a PI, intitulada “Ideias matemáticas”. Na comanda, a mentora enfatiza que o objetivo é que a iniciante refleta sobre a importância do zero. M2 explica que a contagem oral sempre precisa começar do numeral 1, uma vez que o “0” significa ‘ausência de unidade’ e, neste sentido, contá-lo poderia induzir as crianças a erros nos conceitos. A mentora oferece como material de apoio trechos do livro que havia sido indicado pelo professor K. A partir daí ela propõe algumas questões a serem respondidas pela PI:

1. Você já havia pensado na matemática como apresenta a introdução: uma atividade prazerosa e de exploração?
2. Destas características quais consegue perceber em suas crianças?
3. Aponte outras visões/percepções que o livro (estas páginas) te mostrou. (Tarefa: Ideias matemáticas - mentora M2 - julho/2019)

A PI responde à tarefa apresentando a sua relação com a matemática bem como o interesse das crianças de sua turma por esse conhecimento:

Enquanto fazia contas com dinheiro, brincava com dados, boliche, jogos de tabuleiro achei divertido e depois, foi só ladeira abaixo o meu interesse pela matemática. Acredito que as minhas crianças ainda estão na fase do encantamento por todo tipo de descobertas que fazem [...]. Gostei bastante que o autor diz que nosso papel é importante nesse processo de estabelecimento da relação da criança com o conhecimento [...] essa relação de prazer com a matemática depende sim das propostas e situações que oferecemos a elas (Tarefa: ideias matemáticas - PI An - julho/2019)

Novamente, assim como na tarefa anterior, a mentora somente posta uma nota “100” para a PI, porém não envia o *feedback*. O *feedback* é uma parte importante do processo de mentoria, uma vez que pode favorecer a reflexão, possibilita realçar aspectos positivos e oferece orientações construtivas à prática do professor, oportunizando um ambiente mais rico para o aprendizado profissional docente (DARLING-HAMMOND; HYLER; GARDNER, 2017). Ainda que se reconheça esse papel fundamental que o *feedback* tem para o estabelecimento de interações com as PIs e promoção do processo formativo, a sua elaboração pode ser bastante difícil, principalmente aos mentores iniciantes. Isso porque, ao mesmo tempo em que o mentor deve estabelecer um contato agradável e empático com o PI, também deve oferecer sugestões de mudanças e outros caminhos que o auxiliam frente ao problema enfrentado (ROEHRIG et al., 2008)

No caso analisado, mesmo com o auxílio e conversas com a equipe de pesquisa, a mentora ainda parece ter dúvidas sobre como orientar, problematizar, questionar e trazer questões para que a PI refletisse sobre o tema tratado nas atividades. Diante disso, em uma conversa com a sua tutora via WhatsApp, M2 solicita o seguinte auxílio: “Quero ver com você e o professor K. como podemos ajudar a An! Você consegue repassar as duas últimas respostas da tarefa dela para eles?” (WhatsApp - mentora M2 - agosto/2019). Diante do pedido, a tutora Bruna pergunta se a mentora se sentiria à vontade caso ela criasse um grupo no WhatsApp entre eles para discutir sobre o caso da PI. A mentora responde que gostou da ideia e relata a sua dificuldade: “Estou com dificuldade, porque não estou conseguindo criar tarefas [para a PI] que envolvam a resposta dessas atividades [sobre matemática]” (WhatsApp - M2 - agosto/2019).

Com a criação do grupo no WhatsApp, M2 apresenta suas ideias para as ações de mentoria e, logo em seguida, o professor K oferece algumas sugestões e se mostra aberto para continuarem a conversa:

Tutora: Criei esse grupo, pois M2 solicitou nossa ajuda para pensarmos conjuntamente em atividades para auxiliar a PI que [...] relatou dificuldades para trabalhar matemática com a sua turma. As crianças da turma têm em torno de 5 anos, é isso mesmo M2?!

Mentora M2: Isso... são crianças de 5 e 6 anos. Uma solicitação da escola dela é que as crianças identifiquem os números [...] Pensei em atividades bem diretivas. Propostas com o passo a passo.

Prof. K.: Neste caso, a ideia é pensar a abordagem dos números na perspectiva do uso social, assim podemos abraçar números maiores sem ser, especificamente, a ideia de inclusão hierárquica, podemos conversar melhor! Enfim, um ex seria a numeração dos sapatos [...] tem também outras possibilidades! (WhatsApp - agosto/2019)

As ideias propostas pelo professor K se relacionam à concepção de que “ser criança e vivenciar a infância no universo matemático é, constantemente, pensar e agir matematicamente na perspectiva da descoberta em campos de experiência distintos” (CIRÍACO, 2020, p.15). Em outras palavras, “não há aulas de Matemática na Educação Infantil, mas, sim, que em tudo a linguagem matemática está presente, nas mais diversas áreas e no contexto de vivências cotidianas na organização e desenvolvimento da rotina da Educação Infantil” (AZEVEDO, 2020, p.27). Além do oferecimento de propostas diretivas à PI, assim como M2 explicitou, o professor K traz para a discussão o fato de que na EI os conteúdos abordados - no caso, os números - devem se fazer presentes em

seu uso social. Neste sentido, é necessário propor vivências que tragam sentido e significado à criança e que respondam a uma necessidade ou interesse seu. “Isso envolve necessariamente a criança no processo de planejamento, de forma direta ou indireta” (MELLO, 1999, p.21). Sob tal perspectiva, as crianças devem compreender o objetivo do trabalho, saber o porquê estão realizando certas atividades, conhecer a sua funcionalidade para que, assim, se envolvam mais profundamente nas propostas, tornando-se uma aprendizagem significativa.

O professor K também oferece sugestões de atividades que a PI poderia realizar com a sua turma para que os números, sequências, quantidade, fossem tratados de forma articulada ao cotidiano de suas práticas, fazendo o seu uso social. Essa passagem demonstra que nas conversas profissionais na mentoria os momentos de “ensinar a pescar” (reflexões sobre a presença da linguagem matemática na EI) bem como “dar o peixe” (oferecimento de exemplos práticos de atividades para a EI em que os números estão presentes no seu uso social) se mostram necessários e complementares. Em relação à solicitação do pedido de auxílio da mentora sobre o tema tratado, também pode-se observar que - por estar insegura e aparentar não ter o domínio necessário do conhecimento envolvido na situação-problema - a equipe de pesquisa estabeleceu com M2 conversas profissionais que se aproximaram desse processo de “ensinar a pescar” e “dar o peixe”. Isso porque apresentam-se explicações mais profundas sobre o conteúdo tratado, se oferece materiais de estudo, exemplos práticos, sugestões para o encaminhamento da mentoria etc.

Logo após essas trocas no grupo de WhatsApp, M2 tem a ideia de criar um “chat” no AVA e convidar a professora C - outra pesquisadora da universidade na área de matemática - para conversarem de maneira síncrona com a PI: “Neste momento sugeri uma intervenção mais pessoal, não apenas por meio de leituras, vídeos e atividades, convidei a professora C, da nossa equipe formadora, para uma interação direta com a iniciante” (Questionário - mentora M2 - dezembro/2020). O chat foi realizado em setembro e foi um espaço importante de troca entre as participantes.

No chat, a PI An compartilhou com a mentora e a professora pesquisadora suas dificuldades e demandas de sua turma:

[...] quando conversamos sobre quantidades, resolvemos situações problema, realizamos contagens orais, a turma vai bem, mas quando partimos para o reconhecimento dos numerais, a forma escrita, uma parte da turma apresenta dificuldade. Sempre faço jogos, boliche, boca do palhaço, contagem dos presentes e ausentes, calendário, atividades

partindo das histórias que vemos [...] ajudá-los a guardar a forma dos números tem sido mais complicado. (Chat - PI An - setembro/2019)

Diante das dificuldades compartilhadas pela iniciante, a professora pesquisadora C oferece uma breve explicação sobre o processo de aprendizagem das crianças em relação aos números e, por fim, oferece alguns exemplos de práticas:

Esse é um processo que envolve diferentes tempos. Há crianças que conseguem de início reconhecer os algarismos que representam o número. Você falou das contagens orais. Isso é muito bom, mas considere que para eles é o mesmo que se nós quiséssemos aprender a sequência numérica em outro idioma, muito diferente do nosso. Eles precisam se acostumar à sequência numérica, saber quem vem antes e depois de um determinado número. E não é simples. [...] eu sugiro que você sempre proponha atividades que precise controlar as quantidades. Ou em jogos, ou em leituras de histórias infantis. (Chat - Professora pesquisadora C - setembro/2019)

Quando a professora pesquisadora C inicia a discussão, M2 compartilha que ela e a PI leram o livro indicado pelo professor K, mas mesmo assim ainda estão com dificuldades quanto a elaboração de atividades para as crianças: “mas ainda temos dificuldades com ideias de como trabalhar para ajudar os pequenos” (Chat - mentora M2 - setembro/2019). Fica evidente que a mentora se coloca em uma posição de “aprendente” junto com a sua iniciante no que diz respeito ao trabalho com a matemática na EI. Pode-se inferir, inclusive, que M2 espera que a professora pesquisadora “dê o peixe” oferecendo sugestões de práticas que podem ser desenvolvidas com a turma da PI. Em seguida, a mentora compartilha ideias de atividades que haviam pensado em oferecer para as crianças:

Algumas ideias surgiram como: jogo dos sapatos (cada criança tira o seu e depois colocam em ordem - quem vem antes e quem depois....26/32/29/25 etc). Outra ideia são os jogos de trilha, poderia ser em dupla: uma criança joga o dado e a outra anota a quantidade e forma (número) e variáveis de trilhas. Ajudariam, professora C? (Chat - mentora M2 - setembro/2019)

A professora pesquisadora afirma que, diante das dificuldades das crianças, o jogo dos calçados possa ser avançado para elas. Por isso, apresenta outras sugestões de atividades, como: o jogo de pescaria e a construção de um livro a partir de coisas que se contam. Nos dois exemplos, a professora pesquisadora vai indicando as intervenções (direcionamentos, questionamentos, explicações) que a PI pode fazer com a sua turma durante esses momentos. E acrescenta: “o importante é que essas crianças possam se

apropriar desse sentido numérico até o final deste ano” (Chat - professora pesquisadora C - setembro/2019). Por meio da conversa profissional estabelecida no chat, percebe-se que foram abordados elementos importantes a fim de fornecer à PI um repertório amplo de habilidades e práticas de ensino eficazes. Isso se fez por meio de sugestões e exemplos que poderiam vir a solucionar os problemas enfrentados pela iniciante no seu contexto de trabalho (ROEHRIG et al., 2008). Após os exemplos e explicações de C, a mentora faz o seguinte comentário: “a matemática é complexa até para brincar! Desculpa C, sei que adora...mas é complexa!” (Chat - mentora M2 - setembro/2019). Após essas discussões, M2 avalia no final do chat: “Bom, acho que temos boas ideias! Que tal pensarmos nas aplicações e depois An nos conta como está?”. A sugestão é aceita pela PI.

Dias após a realização do chat, PI realiza uma atividade abordando a linguagem matemática com as crianças da sua turma, a qual foi inspirada em algumas orientações recebidas na mentoria:

Nesta semana que passou, utilizei algumas das dicas que recebi nos chats. Fizemos uma roda de história com o livro "A galinha ruiva" [...] as crianças resolveram o seguinte problema matemático: "A galinha Florisbela e seus pintinhos precisavam de 10 espigas de milho para fazer o bolo e já tinham conseguido 7. Quantas espigas ainda precisam colher?". Fiz a leitura, expliquei o problema e logo dois meninos disseram a resposta, assim, na lata! Já outras crianças precisaram de uma atenção mais individual. [...] levei diversas formas geométricas e dei a elas o desafio de montarem uma galinha usando as formas disponibilizadas [...] fizemos o reconhecimento das formas, eles puderam brincar com elas e só depois se empenharam na montagem das galinhas. (Diário da PI - PI An - setembro/2020)

A condução nesse processo de mentoria, contando com a contribuição de professores pesquisadores na universidade, parece ter promovido por parte da PI a construção de novos conhecimentos que possibilitaram a ela aprimorar e elaborar novas práticas e estratégias em relação à matemática na EI. A troca de experiências e recebimentos de ideias, exemplos e sugestões parece ter sido um dispositivo que contribuiu para aumentar sua segurança no desenvolvimento de suas práticas. De acordo Marcelo (2010, p. 15), o conhecimento “[...] está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores”. Assim, as experiências em sala de aula, a busca de auxílio ao enfrentamento das dificuldades por meio da mentoria e construção de novas estratégias de ensino, possibilitaram aprendizagens sobre a linguagem matemática.

Em relação à mentora, não foi possível verificar evidências de aprendizagens e processos reflexivos ao longo da condução do episódio. Porém, assim como foi demonstrado, diante da tensão gerada em relação a não ter o domínio do conhecimento específico, a mentora buscou caminhos para - mesmo com a sua evidente dificuldade - conseguir oferecer apoio à PI, possibilitando a solução da dificuldade enfrentada pela iniciante e cumprindo com a responsabilidade de seu papel. O episódio analisado oferece indícios de que a mentora percebeu a complexidade que envolve o trabalho com a linguagem matemática na EI bem como o seu conhecimento restrito sobre o assunto. Neste caminho, o grupo de pesquisa se mostrou como uma ferramenta fundamental de apoio e suporte à mentora, no qual buscou subsídios teóricos e de exemplos práticos para dar encaminhamento às ações de mentoria.

Após a finalização desta prática de mentoria, M2 participou de uma palestra realizada no PHM com a pesquisadora C, em que ela tratou sobre matemática na EI e nos AI. Após esse evento, a mentora fez o seguinte registro em seu diário de mentoria:

[...] eu me considerava uma boa aluna de matemática! CONSIDERAVA ... descobri que tenho muito para rever [...] se pudesse acrescentar mais um item ao que preciso aprender, com certeza seria: MATEMÁTICA (conceitos, estratégias, matérias e etc), preciso urgente me atualizar. [...] A reunião foi muito produtiva, apesar da minha dificuldade, reaprender é sempre uma oportunidade [...] Na educação infantil tivemos uma aula à parte, com os vídeos e uma boa conversa no grupão. [...] Foi importante, vou com certeza levar para minha formação esta reunião [...] melhoraram meus conhecimentos para desenvolver o acompanhamento com minhas PIs. (Diário de mentoria - mentora M2 - novembro/2019)

Vivenciar essas situações (a partir da interação com a PI e a participação na palestra) possibilitou que a mentora percebesse suas dificuldades em relação à matemática, as quais nem sabia que tinha. Todo esse processo pode ter favorecido para que reconhecesse que há questões em relação a esse conhecimento que ela deve rever, reaprender e atualizar. Na sua trajetória formativa como mentora, M2 parece ter se envolvido “em um processo re-significação de saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada” (SADALLA et al., 2005, p.72), situação a qual se deu a partir da solicitação de auxílio por parte de sua PI. A mentora não deixa explícito, em suas narrativas, quais foram especificamente as suas aprendizagens construídas a partir do episódio, apesar de dizer que houve um impacto em sua formação e no seu papel como mentora. Assim, possíveis mudanças na percepção dela sobre a matemática na EI

podem favorecer para “produzir mudanças em suas práticas a fim de ser efetivamente mediadora de conhecimento” (SADALLA et al., 2005, p.72).

4.2.3 Trajetória da mentora M3

Logo no início do ano de 2020, quando se inseriu novamente no PHM, M3 retomou as suas atividades como mentora da EJA e também iniciou o acompanhamento de duas PIs que atuavam na EI. Vale ressaltar que, assim como ela possuía longa experiência - inclusive como formadora - na EJA, ela também era professora há muitos anos na primeira etapa da educação básica. De acordo com Barrera, Braley e Slate (2010), as pesquisas indicam que dentre alguns aspectos que caracterizam práticas eficazes de mentoria evidencia-se o fato de mentores possuírem certificação e experiência de atuação próxima ao mentorado. Neste sentido, ressalta-se a importância de M3 ter uma carreira sólida como professora também na EI para auxiliar iniciantes deste mesmo nível.

Durante uma entrevista realizada no ano de 2019 - quando a mentora já não estava mais no PHM - M3 declara a sua identificação em trabalhar com crianças pequenas, fator que pode ter contribuído para que ela aceitasse o convite em atuar na mentoria também nesta etapa educacional:

M3: Eu comecei trabalhando na EI. Em seguida comecei a trabalhar no ensino fundamental. E na EJA. São os três níveis de experiência que eu tenho, cada nível é uma experiência diferente. Eu me realizo na EI. Por mais que eu tenha trabalhado na EJA, é a EI que eu me identifico. [...] quando eu estou com eles em sala de aula, eu me sinto completa. As propostas que a gente faz, eles estão sempre abertos. (Entrevista - mentora M3 - 12/dezembro/2019)

Apesar da atuação na mentoria demandar determinados conhecimentos e encaminhamentos das ações semelhantes independente da etapa de ensino que o mentor atua (saber elaborar estratégias relativas a ensinar a ensinar, estabelecer vínculo com os PIs, demonstrar determinadas habilidades pessoais, ter conhecimento sobre a fase de iniciação à carreira, saber fazer uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento da mentoria híbrida etc), deve-se considerar também que no caso da EJA e da EI há especificidades e diferenças muito grandes. Tal fato influenciará, portanto, as conversas profissionais estabelecidas com as PIs que atuam nessas diferentes etapas, uma vez que

os contextos de trabalho se diferem, as dificuldades enfrentadas pelos professores têm as suas especificidades, os conteúdos abordados são diversos, dentre outros aspectos.

Durante a participação em um dos primeiros fóruns de discussão propostos no início de 2020, o qual abordava sobre os conteúdos que haviam sido trabalhados com as PIs até o momento, M3 apresenta alguns temas que considera serem frequentemente discutidos na EI. Isto é, baseada em sua experiência em sala de aula, ela indica que acreditava ser importante abordar os seguintes assuntos nos processos de mentoria com as iniciantes: “Concepção de infância e criança; planejamento; importância da rotina na EI; importância do brincar; educação inclusiva, tendo em vista que na maioria das salas temos alunos de inclusão” (Fórum de discussão - mentora M3 - março/2020). Entretanto, M3 se mostra ainda insegura sobre a maneira que irá abordar esses assuntos em suas ações junto às PIs: “Com relação a “como” trabalhar essas questões, preciso pensar com mais profundidade, farei esse exercício” (Fórum de discussão - mentora M3 - março/2020). Depois de quase dois anos atuando como mentora na EJA, M3 passaria por um processo de aprender a ser mentora na EI. Ademais, após quase dois meses de ter assumido essa nova função no PHM, M3 ainda teve que lidar com as demandas advindas do contexto da pandemia, isto é, ela também teve que aprender a ser mentora da EI no cenário de distanciamento social.

Ao longo de sua trajetória no acompanhamento a essas PIs, M3 vivenciou diferentes experiências que oportunizaram tanto momentos de dificuldades como também aprendizagens. Referente a isso, a mentora salienta três aspectos que percebeu ser necessário para desenvolvimento de suas atividades no PHM: “O aprimoramento é feito a partir das vivências e das dificuldades encontradas. Mas para participar do programa uma mentora precisa ter escuta sensível, dar bons feedbacks e ter bom relacionamento com as PIs” (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020). Assim como indicado pela própria mentora, estar diante de novos contextos e situações desafiantes pode favorecer o processo de reflexão sobre conhecimentos prévios. Esse processo conduz o profissional a tomar consciência de suposições, levantar questões, elaborar novas perspectivas e maneiras de pensar e agir (FRASSON; GRANNAS, 2013).

Para analisar as situações geradoras de tensões vivenciadas pela mentora M3, buscou-se dados provenientes de suas atividades durante a participação no programa. As narrativas escritas no diário, por exemplo, são recursos importantes para que se consiga identificar esses acontecimentos, já que são registros realizados no momento próximo aos fatos e, desta forma, acabam refletindo sentimentos, ideias, raciocínios, tomadas de

decisões, planejamentos, adequações de ações, dentre outros elementos que retratam os percursos vivenciados nas situações-problemas. Entretanto, no caso de M3, apenas um registro no diário de mentoria foi realizado durante o ano de 2020, o que restringiu a identificação das situações geradoras de tensões em sua trajetória como mentora na EI e os acontecimentos decorrentes dela.

Por isso, o resgate ao questionário online respondido pela mentora no final do ano de 2020 foi essencial para a coleta das informações buscadas pela pesquisadora. Dentre as questões contidas neste instrumento, perguntou-se sobre tensões vivenciadas na mentoria, temas mais desafiadores tratados nas interações com as PIs, processos de aprendizagens, dentre outros. As narrativas escritas no questionário ofereceram indícios sobre aquilo que se objetivava estudar. Ademais, também se fez necessário retomar as atividades reflexivas realizadas pela mentora ao longo de sua participação no PHM.

Fundamentando-se nos dados coletados a partir desses diferentes recursos, organizou-se o quadro a seguir a fim de explicitar as tensões vividas por M3:

Quadro 8 - Tensões vivenciadas pela mentora M3

Recurso analisado	Tensão identificada	Sentimentos da mentora	PI envolvida	Indicadores de apoio	Avaliação de suas ações e aprendizagens
Questionário online e tarefas no AVA	Elaboração de feedbacks	Se sentir insegura na elaboração de textos escritos	Todas	Buscar informações adicionais/textos teóricos para complementar o conteúdo tratado no feedback, já que a experiência como professora às vezes não era suficiente para responder às demandas das PIs.	Melhoria na escrita Elaboração de feedbacks personalizados, reflexivos, inquiritivos e que apontem críticas construtivas
Questionário online	Construção de vínculo com as PIs	Se sentir uma pessoa “fechada”	Todas	Estar inserida no grupo do PHM Conversar com outras mentoras; Ferramentas síncronas auxiliam em um	Passou a estabelecer relação mais próxima com os pares; Buscou estabelecer relação de afeto com PIs que não conhecia pessoalmente,

				contato mais próximo com o PI	<p>porém nem sempre conseguiu;</p> <p>Ouvir os professores;</p> <p>Estabelecer uma comunicação frequente;</p> <p>Sente que ainda pode melhorar em relação a construir vínculo com as pessoas</p>
Questionário online e tarefas no AVA	Ser mentora da EI na pandemia / ensino remoto na EI	Se sentir “perdida”, desmotivada, insegura	Todas	<p>Auxílio da tutora;</p> <p>Contar com o apoio do grupo de pesquisa;</p> <p>Discutir o tema com outras mentoras;</p> <p>Elaborar atividades em conjunto;</p> <p>Estudar sobre o tema</p>	<p>Desenvolver e ter uma escuta sensível;</p> <p>Construir coletivamente (com PIs e mentoras) alternativas para superação das tensões;</p> <p>Aprender coisas novas com PIs e com mentoras, como: uso de ferramentas tecnológicas, interação virtual com crianças etc.</p> <p>Deveria ter insistido mais na participação das PIs, porém a falta de retorno das PIs e a dificuldade da mentora em interagir atrapalhou o processo</p>
Questionário online	Abordar o tema da BNCC na EI	<p>Se sentir insegura</p> <p>Sentir que não tinha muitos subsídios para tratar o tema</p>	R.F.	<p>Discussões a respeito da BNCC com o grupo de pesquisa</p> <p>Discutir com outras mentoras;</p> <p>Ler materiais diversos</p>	<p>Construção de novos conhecimentos sobre a BNCC</p> <p>Segurança para a elaboração de planejamentos de processos de ensino</p>

Fonte: a autora.

As tensões geradas pela elaboração dos feedbacks e pela construção de vínculo com as PIs são situações que perpassam ao longo de toda a atuação da mentora no PHM. Neste sentido, apesar de não serem situações específicas do ano de 2020 em que M3 atuou na etapa da EI, elas se estenderam por todos os processos de mentoria podendo, inclusive, ter causado impactos no acompanhamento das PIs da etapa da EI. Ademais, essas questões bem como as dificuldades provenientes da pandemia não foram geradas a partir da interação com uma PI específica, contrariamente ao problema enfrentado pela mentora sobre o tema da BNCC na EI. Tal fato pode indicar que tanto aspectos mais gerais que fundamentam o processo de mentoria (feedbacks e construção de vínculo com as PIs) como demandas específicas trazidas pelas PIs (BNCC) podem gerar tensões às mentoras.

Abaixo são analisadas as narrativas da mentora referente às tensões geradas no contexto da pandemia bem como os encaminhamentos de suas ações junto às PIs.

- **Episódio: “O impacto da pandemia na EI: Como ser mentora e ser professora em um novo contexto?”**

No contexto brasileiro, o início da pandemia da COVID-19 - no começo do mês de março de 2020 - exigiu das autoridades medidas para a minimização do impacto dessa situação. A partir da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, foi decretado o isolamento social com o fechamento de todo o comércio e instituições, inclusive escolas públicas e privadas, com exceção de locais considerados por oferecer “serviços essenciais”, como: farmácias, hospitais, mercados. Sem possuir muitos conhecimentos sobre a doença, sua transmissão e tratamento, e sem ainda ter nenhuma vacina para imunizar a população, o início do ano de 2020 foi marcado por muitas dúvidas: quando a pandemia iria acabar? O que fazer para controlar o vírus? Quando tudo voltaria ao “normal”? Quais recursos poderiam ser utilizados para manter um contato social? Diante do isolamento social, a sociedade teve que buscar alternativas para conseguir se adaptar a novas formas de viver e conviver em um momento de tantas incertezas e durante um período indeterminado (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020).

Esse período se mostrou bastante desafiador para M3, uma vez que explicita suas inseguranças em atuar no acompanhamento das PIs neste momento. De acordo com a mentora, a pandemia mudou a forma como a mentoria era encaminhada:

[...] seguíamos de uma forma e com a pandemia a atuação mudou por completo [...] o ser mentora esse ano, por conta da pandemia foi muito diferente do ser mentora no ano passado. No ano passado tratamos de situações de sala de aula que já havíamos vivenciado enquanto educadoras, nesse ano passamos por situações semelhantes aos PIs, que nunca havíamos vivenciado. (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020).

Tal cenário demonstra que o microssistema da sala de aula também impactou o microssistema da mentoria e vice-versa. Isso porque, M3 não tinha experiência e/ou conhecimento prévio sobre como lidar com uma situação em que os processos educativos na EI não se fazem mais presencialmente.

[...] os modelos que dominávamos sobre o ensinar e o aprender exigiram mudanças radicais. Para a maioria de nós professores, a pandemia significou trabalhar como nunca haviam experimentado [...] O grande dilema foi enfrentar essa situação nova, tendo conhecimento que ensino remoto não é para crianças e sem ter outras possibilidades do que poderíamos fazer, nos levou a grandes tensões (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020).

Mesmo compreendendo que o ensino remoto não deveria ser destinado às crianças pequenas, a mentora teria que construir ações para auxiliar as PIs na elaboração de práticas pedagógicas nessa modalidade. M3 se refere a essa situação como um “dilema”. De acordo com Sadalla et al. (2005) esse termo se refere a situações problemáticas que se tornam foco de preocupação e reflexão. O dilema surge quando o professor apresenta dificuldade em articular a teoria que orienta seu trabalho com aquilo que o cotidiano lhe apresenta. Neste sentido, “esse profissional sente que tudo aquilo que foi concretizado como “a maneira correta de agir” está sendo questionado pelas questões com as quais se depara” (SADALLA, 2005, p.73).

No caso analisado, apesar da mentora não conceber que a EI se faz de modo remoto pelo uso exclusivo de recursos virtuais, a realidade do contexto da pandemia lhe exige agir dessa forma. Tal cenário necessitou a tomada de diversas decisões para lidar com a situação-problema de maneira imediata, fazendo com que se tenha “pouco tempo para refletir simultaneamente à ação” (SADALLA, 2005, p.73). Assim, a grande questão levantada pela mentora foi: “como orientar os professores se isso [ensino remoto na EI] era algo novo para nós também?” (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020).

Foi em meio a essa situação caótica de tantas dúvidas e incertezas que as PIs K e R.F. se inseriram no PHM, sob o acompanhamento de M3. Nesse início do processo de

mentoria, percebe-se que M3 propõe tarefas e fóruns às duas PIs de forma a coletar informações referentes ao contexto de trabalho antes e durante a pandemia da COVID-19. De acordo com as informações compartilhadas pelas iniciantes, elas atuavam em escolas públicas municipais de cidades diferentes, porém ambas eram responsáveis por turmas com a mesma faixa etária das crianças (3 a 4 anos de idade). Ao início da pandemia, ainda no mês de março, as escolas haviam entrado em “recesso” de forma a manter o distanciamento social e, assim que a situação estivesse controlada, as atividades escolares voltariam como eram.

Nestas circunstâncias, principalmente no primeiro ano da pandemia, as equipes pedagógicas das escolas teriam que se organizar e pensar em caminhos que pudessem aproximar as crianças de suas escolas, mesmo mantendo-as longe de seus ambientes físicos. Entretanto, como a situação era muito inesperada e imprevisível, escolas e instituições superiores que regem a educação brasileira demoraram a oferecer suporte e orientações mais definidas aos professores:

Na rede municipal que atuo, as aulas foram interrompidas de forma abrupta sem nenhum planejamento ou direcionamento. Entramos de recesso e depois de férias, sem nenhuma consulta aos professores. [...] Minha atuação docente foi quase zero, limitando-se a realizar alguns cursos online e assistir algumas lives [...]. Não tive contato com os alunos, pois não tenho nenhum dado da escola comigo [...] Não recebemos nenhum apoio por parte da Secretaria de Educação [...] não sei o que me espera e só consigo sentir insegurança e muito medo de ser contaminada. (Fórum de discussão - PI R.F. - maio/2020).

[...] fomos dispensadas e uma equipe de coordenadores elaboraram uma apostila mensal para nossas crianças da EI. Comparecemos à escola apenas para a distribuição das apostilas [...] Também já tiramos recesso, feriados e facultativos e a partir de maio passamos a "dever horas". [...] Tenho receio do retorno e sei que ficaremos sabendo bem em cima da hora, a comunicação da rede deixa a desejar. [...] Me sinto impotente diante do contexto e tenho aproveitado meu tempo para estudar. (Fórum de discussão - PI K - maio/2020).

Nas narrativas acima é possível perceber que toda essa situação causa nas PIs sentimentos semelhantes, como: insegurança, impotência, medo, receio, dentre outros. De acordo com o Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2020), de uma maneira geral, pode-se observar que o isolamento social decorrente da pandemia gerou - em adultos e crianças - aumento do estresse, além da intensificação da ansiedade, angústia, depressão, medo etc, assim como relatados pelas PIs. Referente a isso, ao relembrar a sua trajetória como mentora no período da pandemia, M3 ressalta que

aprendeu a desenvolver mais a escuta sensível e de que no seu papel junto às PIs também passou a ser de oferecer mais apoio emocional: “Esse período de pandemia em muitos momentos usamos essa escuta [sensível] com as PIs, ouvindo o que elas tinham para nos dizer, redirecionando o trabalho para essa necessidade [...] eu, muitas vezes, apenas acalmava [a PI]” (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020).

M3 também parece compartilhar da mesma situação e angústias apresentadas pelas suas PIs e, assim, relata a elas a situação que também está vivenciando em seu contexto de trabalho: “sinto que estamos todas na mesma situação [...] o prefeito decidiu preservar as férias dos professores, e hoje retornamos às atividades com trabalho remoto.[...] quem não têm acesso à internet, as mesmas serão impressas e ficarão na escola” (Fórum de discussão - Mentora M3 - junho/2020). Em outro momento, M3 reconhece o quanto ficou “desorientada” - como professora da EI - com a falta de organização e encaminhamentos por parte da Secretaria da Educação:

O período de pandemia não foi um período nada fácil para nós professores, a falta de contato com alunos e familiares, a desorganização da Secretaria de Educação com relação às orientações sobre o trabalho que deveríamos realizar, entre outras questões nos deixaram desorientadas (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020).

Observa-se, no geral, uma demora na organização da rede em relação a como o trabalho pedagógico seria desenvolvido neste período, como as famílias e crianças seriam acolhidas (mesmo com o distanciamento social) e como seriam oferecidos suportes aos professores. Apesar de contextos de trabalho diferentes, as PIs e a mentora relatam situações muito parecidas em relação à condução dos processos educativos no cenário inicial da pandemia. Além das Secretarias mostrarem que não estavam preparadas para lidar com tal situação, as narrativas demonstram que houve uma imprecisão e falta de planejamento. É, entretanto, evidente que “a imprevisibilidade, a falta de conhecimento sobre a própria rede e a carência de infraestrutura dificultam as escolhas destes implementadores” (OLIVEIRA; PARADA; CRUZ, 2020, p.15). Tal aspecto afetou diretamente o trabalho docente tanto de M3 como de suas PIs, fato que demonstra que mesmo contextos mais externos ou que os sujeitos não agem diretamente sobre ele impactam sobre a condução das atividades e relações estabelecidas nos contextos imediatos (BRONFENBRENNER, 1996). Assim, o trabalho cotidiano dos professores é regulado e influenciado por decisões na política (exossistema) e por aspectos relacionados ao macrossistema (FRASSON; GRANNAS, 2013).

Aos poucos, as secretarias foram disponibilizando mais orientações às professoras em relação ao encaminhamento das propostas pedagógicas no contexto da pandemia. Apesar dessas decisões serem de responsabilidade dos governos locais, “o PCNE-CNE propôs que os gestores educacionais (secretários de educação municipais, estaduais e distrital) promovam iniciativas para minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes” (OLIVEIRA; PARADA; CRUZ, 2020, p.11). Dentre tais medidas, foi proposto a realização de atividades pedagógicas de forma remota durante todo o período de restrição sanitária (BRASIL, 2020). A partir daí, passou-se a fazer uso de diferentes recursos tecnológicos tanto para manter algum contato com os alunos e suas famílias como utilizá-los para viabilizar o desenvolvimento de atividades de cunho pedagógico.

A princípio denominou-se esta modalidade de ensino como “Ensino Remoto Emergencial” (ERE), sendo uma estratégia temporária adotada para conseguir desenvolver as atividades pedagógicas de maneira virtual (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). O ERE, portanto, fez com que a comunidade escolar mudasse do presencial para uma realidade virtual, adaptando – quando possível – práticas e metodologias que eram utilizadas nas escolas. Entretanto, esse processo não se refere a uma mera transferência de práticas de uma realidade a outra, uma vez que se fez necessário repensá-las com o apoio dos recursos tecnológicos e virtuais disponíveis. Assim, foi necessário que a “escola tivesse que se adaptar aos modos de ensinar e de aprender, com vistas a ressignificar seus processos pedagógicos” (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p. 6).

No caso da EI essa adaptação dos processos de ensino e aprendizagem envolveram, principalmente, a participação efetiva dos familiares. Isso se deu porque - devido a faixa etária atendida - as crianças não tinham autonomia nem para manusear sozinhas as tecnologias e nem para participarem das propostas pedagógicas sem a mediação de um adulto. Desta forma, novos problemas surgiram às PIs quanto a condução de suas propostas junto às suas turmas:

Preocupo-me com a situação da minha turma, pois muitos pais não tem a menor condição de oferecer um ambiente construtor de aprendizagens diversas, infelizmente a grande maioria acredita que é papel da escola realizar praticamente tudo o que eles esperam que seus filhos façam ou saibam (Tarefa: escolas na quarentena - PI R.F. - maio/2020)

A situação do ensino remoto escancarou que a educação domiciliar não é tão fácil e simples como muitos imaginavam, pois o ensino exige um saber sistematizado, antes de qualquer coisa. Creio que os pais perceberam a importância do papel do professor. (Tarefa - PI K - maio/2020)

Novamente, a realidade vivenciada por M3 se aproxima dos relatos das iniciantes. O envolvimento das famílias nas atividades e vivências enviadas era um fator que dificultava o trabalho pedagógico. Porém, assim como a mentora ressalta, essa falta de participação aconteceu por inúmeros motivos, até mesmo pelo fato dos familiares não serem alfabetizados:

[...] nem todas as crianças têm acesso a internet e com o passar do tempo até as que tinham estavam “com dificuldades” em acessá-las. [...] recebi a mensagem particular de uma mãe dizendo que não conseguia ler minhas mensagens, porque não tinha “leitura”. Isso me fez pensar muito no sistema que vem sendo adotado pelo estado [...]. Como garantir o acesso à informação de todos os alunos? Como garantir o aprendizado das crianças da educação Infantil se esse aprendizado se dá por meio das vivências e interações? (Diário de mentoria - Mentora M3 - maio/2020)

Independente do tempo de atuação no ensino, PIs e mentora passavam por vivências muito próximas, levando-as a questionarem sobre o seu fazer docente neste cenário que impactou tanto a vida de profissionais da educação, crianças e suas famílias. A urgência imposta por tal cenário demonstrou que os professores precisaram, em um tempo muito curto, recriar formas de acesso ao ensino bem como acompanhar virtualmente as trajetórias escolares dos alunos (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020). Apesar dos grandes esforços das equipes pedagógicas em desenvolverem um trabalho pedagógico de qualidade durante o contexto da pandemia, foi possível identificar inúmeras dificuldades que interferiram sua realização. Toda essa situação também evidenciou que o papel do professor e a sua presença nos processos de ensino é insubstituível. Mostrou-se, assim, “a impossibilidade de se fazer escola sem corpos presentes [...] a importância de a escola ter um espaço próprio, separado, apartado das outras instituições sociais” (KOHAN, 2020, p.5).

Diante dessas demandas provenientes desse novo fazer docente, percebe-se a existência de muitos ambientes e interações que se conectam com a escola (mesmo sem estarem presentes fisicamente), e o quanto isso impacta os professores. Tal situação

também veio a demandar desses profissionais habilidades tanto relacionadas ao uso de tecnologias como também sociais, a fim de estabelecerem contatos frequentes com as suas turmas. A mentora relata, desta forma, a necessidade que estava sentindo em ter que aprender coisas novas para dar continuidade ao seu fazer: “como professora [...] estou precisando aprender novas coisas para continuar cumprindo minha missão. Estou aprendendo novas ferramentas tecnológicas e, principalmente, como interagir com os pais e as crianças. As PIs, também estão solicitando demandas nesse sentido” (Tarefa: balanço da mentoria - mentora M3).

As dificuldades e sentimentos apresentados até o momento eram muito semelhantes aos das outras PIs que também participavam do PHM. Por isso, de acordo com M3, as mentoras da EI se uniram para desenvolver ações conjuntas até que as professoras se sentissem mais calmas e, a partir daí, fosse possível planejar práticas de mentoria mais individualizadas:

[...] com a pandemia, [...] as discussões sobre o ensino remoto passaram a ser prioridade, mudamos nossos planos, e elaboramos atividades e encontros para discutirmos essa questão. Propusemos muitas ações conjuntas para que elas [PIs] pudessem conversar com outros municípios e assim trocar experiências. Quando sentimos que já estavam mais calmas e seguras, voltamos ao plano inicial priorizando as necessidades formativas de cada PI (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020).

De uma maneira geral, a educação é um campo do conhecimento que é impactado por mudanças de diversas ordens (política, social, econômica etc.) e, com isso, pode-se observar alterações nas condições de atuação dos profissionais da área. Isso pode provocar à eles dilemas, dificuldades, desafios e outros aspectos a serem enfrentados (FRANSSON; GRANNAS, 2013). A pandemia mostra-se, assim, como um exemplo desses processos de mudanças e de que, diante do imprevisto e inédito cenário, as mentoras tiveram que alterar seus planejamentos a fim de que adequassem suas ações buscando, ao mesmo tempo, a melhor maneira de oferecer apoio às PIs e conseguir lidar com suas próprias tensões. A possibilidade vislumbrada pelas mentoras da EI foi o desenvolvimento de um trabalho colaborativo¹⁵ entre si a fim de oferecer atividades coletivas para todas as PIs. Desta forma, as mentoras propuseram a realização em

¹⁵ O movimento colaborativo realizado pelas mentoras da EI que culminou na proposta do encontro síncrono e fórum entre todas as PIs será analisado no capítulo seguinte.

conjunto de um encontro síncrono via Skype e um fórum de discussão com todas as PIs da EI para trocarem vivências, sugestões, ideias e compartilhem suas dúvidas.

Após a realização dessas atividades conjuntas, a mentora M3 enviou uma tarefa individual para a suas PIs propondo que elas refletissem sobre aquilo que se havia discutido com todas as outras iniciantes. As Pis indicaram a oportunidade de conhecer como o trabalho pedagógico no período da pandemia estava sendo realizado em diferentes cidades. Referente a isso, a PI K problematiza o fato de que o ERE não se adequa às especificidades da educação de crianças pequenas, uma vez que não corresponde aos eixos estruturantes dessa etapa:

A meu ver a EAD na não cabe à Educação Infantil, pois há apenas uma preocupação com os aspectos cognitivos, em passar um conteúdo, ele restringe muito a possibilidade de diálogo, não permite a convivência, não há como trabalhar a educação integral à distância. Os eixos estruturantes da educação infantil são as interações e as brincadeiras, o ensino remoto ou telecurso vai de encontro com o conhecimento científico que temos sobre como se dá a aprendizagem? Onde ficam as interações e a afetividade? E respeito a singularidade da criança, o princípio da equidade, nem todas as crianças aprendem da mesma forma, será uma videoaula gravada atenderá as necessidades de todos? (Tarefa: Reflexão sobre o encontro - PI K - maio/2020)

Sabe-se que a primeira etapa da educação básica é caracterizada por se fundamentar em um trabalho pedagógico que tem como eixos norteadores a brincadeira e as interações (BRASIL, 2009), uma vez que se reconhece a importância que a ludicidade, imaginação, criação, trocas entre pares de diferentes idades contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento integral infantil. De acordo com Ostetto (2011) o que é proporcionado por meio das trocas afetivas, interações, expressões corporais não são possíveis de se colocar em “pastinhas de trabalinhos”, pois elas se fazem presentes nas vivências repletas de significados devendo ser acolhidas e reconhecidas em seu papel para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, “para as crianças, a relação com o mundo passa pelo corpo e pelas relações” (COUTINHO; CÔCO, 2020, p.5).

Diante da narrativa da PI K, a mentora M3 oferece um feedback que enfatiza o posicionamento da iniciante sobre a dificuldade no desenvolvimento da EI no contexto remoto e suas consequências. Porém, ela também traz questionamentos, levando a PI a refletir e buscar alternativas para a promoção do trabalho educativo nos tempos de pandemia:

Você considera que o ensino remoto restringe a possibilidade de diálogo, não permite a convivência e as desigualdades se aprofundam, pois nem todos têm igualdade de acesso às mídias e orientações. É importante quando ressalta que buscamos formas de cumprir os aspectos legais, mas esquecemos de que essa criança tem aspectos emocionais envolvidos, pois tiveram toda sua rotina alterada e seus vínculos com a escola cortados. Frente às suas considerações como podemos nos organizar e quais alternativas podemos propor para amenizar essas perdas? De que forma podemos garantir as 800 horas propostas pelo governo federal, levando em consideração que ainda temos alguns meses para que tudo se normalize. (Feedback à tarefa da PI - mentora M3 maio/2020)

O posicionamento assumido pela PI R.F. também se aproxima ao da PI K, uma vez que também acredita que as atividades remotas não contemplam a finalidade da EI. Entretanto, no caso dessa iniciante, ela já traz como alternativa a participação das famílias nas propostas de vivências às crianças: “Interagir através de uma tela é muito superficial e brincar à distância me parece muito vazio. O EAD pode auxiliar ao propor atividades em família para que aconteça uma verdadeira interação e o brincar” (Tarefa: Reflexão sobre o encontro - PI R.F. - maio/2020).

No feedback oferecido à PI R.F., a mentora M3 também lança perguntas a fim de problematizar as questões trazidas pela iniciante sobre a valorização das vivências infantis no contexto da pandemia em que as relações se fazem por meio de recursos virtuais:

[Na EI] as crianças começam a construir suas identidades a partir de experiências vivenciadas. Experiências essas, fundamentais para que elas aprendam e se desenvolvam. Como valorizar essas experiências tão importantes levando em consideração o momento que estamos vivenciando? Uma das suas sugestões é a orientação às famílias, eu acredito que nesse momento essa é uma das saídas. Mas, como orientar se nem todas as famílias têm acesso à internet, nem todos os pais são alfabetizados e alguns continuam trabalhando normalmente? (Feedback à tarefa da PI - mentora M3 maio/2020)

Em ambos os feedbacks, M3 se posiciona de uma maneira mais inquiritiva ao propor questões que problematizam os posicionamentos assumidos pelas iniciantes. Ao que parece, mesmo concordando com o fato de que o ensino remoto voltado para a EI possui limitações referentes à sua finalidade, a mentora instiga as PIs a pensarem em alternativas para minimizar as consequências desse período de afastamento das crianças às instituições educativas. Nessa abordagem assumida pela mentora, é possível examinar, questionar, indagar intenções, concepções etc. das iniciantes. Desta forma, as

questões apresentadas pela mentora no feedback podem favorecer as PIs a se inserirem em um processo reflexivo sobre o assunto tratado e, conseqüentemente, sobre a própria prática (BRAGA et al., 2020). No contexto analisado deve-se considerar ainda que as professoras estavam imersas em uma situação em que tinham que tomar decisões diante de algo que nunca haviam vivenciado e que, em alguns momentos, elas não tinham confiança e clareza sobre o que fazer e sobre onde iriam chegar. Nessas circunstâncias, se reconhece o papel importante da mentora em auxiliá-las “a refletir a respeito não só do que acontece naquele momento referido, mas, também, nos futuros acontecimentos que poderão surgir a partir da sua tomada de decisão” (SADALLA et al., 2005, p.74).

A participação das iniciantes nessas tarefas, encontros e fóruns, nos quais elas puderam compartilhar suas vivências, concepções, sentimentos e dificuldades vivenciadas na pandemia, possibilitou que a mentora coletasse informações importantes sobre o contexto em que cada uma estava inserida. Ao compreender melhor a realidade das iniciantes, foi possível pensar em um caminho para conseguir auxiliá-las:

[As PIs] questionam que o que está sendo proposto é muito diferente do que vinha sendo trabalhado em sala de aula. As minhas práticas também estão muito diferentes das que tinha em sala de aula, pois acredito ser um outro momento. O que penso em propor é que juntas possamos analisar o material e encontrar um equilíbrio entre o que elas desejam, o que a secretaria propõe e o interesse dos alunos. (Tarefa: balanço da mentoria - mentora M3 - julho/2020)

M3 se coloca em posição semelhante às dificuldades que são vivenciadas pelas suas próprias PIs: o contexto mudou o fazer docente na EI e, com isso, houve a necessidade de adaptação e adequação nas práticas. As transformações do contexto educacional não ocasionam mudanças apenas referentes às condições de trabalho dos professores, mas também interferem na maneira como as tensões são vivenciadas. Neste sentido, os professores devem buscar novos caminhos de modo a lidar com essas situações-problemas, porém até a própria intenção de resolvê-las pode simplesmente resultar em outras tensões (FRASSON; GRANNAS, 2013). Na busca de soluções aos problemas enfrentados em ser professora da EI em tempos de pandemia, M3 afirma não sentiu segurança nas ações que estava desenvolvendo junto às PIs:

Não foi um período fácil, muitas vezes escrevia para a PI perguntando se ela precisava de algum tipo de ajuda e ela respondia que estava cheia de trabalho e coisas para fazer, perdida com tantas solicitações

da Secretaria [...] eu colocava um pouco do que estava fazendo. Muitas vezes fiz sem a segurança de estar correto ou não. (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020)

Em um período tão inusitado, não havia respostas prontas às perguntas e dificuldades enfrentadas por essas profissionais e, por isso, aos poucos M3 foi construindo ações que pudessem solucionar ou minimizar essa situação. Neste sentido, observa-se que os professores podem, às vezes, se encontrar em situações em que não há uma forma “correta” de agir, mas sim busca-se caminhos para tentar agir da melhor maneira possível (FRASSON; GRANNAS, 2013). Mesmo buscando diversas estratégias a fim de envolver as PIs na mentoria e contribuir com as suas demandas, M3 reconhece que - ao final do ano - as iniciantes apresentaram pouco engajamento. A mentora acredita que a sua dificuldade em interagir pode ter contribuído para que isso acontecesse: “sinto que poderia ter interagido mais com as PIs, porém em alguns momentos a falta de retorno das mesmas e a minha dificuldade de interação me fizeram caminhar muito devagar” (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020).

M3 ainda salienta o papel importante que a equipe do PHM (mentoras e pesquisadoras) e a sua tutora tiveram nesse contexto, sendo um recurso de apoio às dificuldades que ela estava enfrentando como professora experiente da EI e mentora:

[...] os encontros semanais realizados com pesquisadores e professores da Universidade [...] nos proporcionaram discussões muito ricas que nos auxiliaram muito na interação com as PIs. (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020).

[...] as tutoras interagiram comigo de forma muito positiva, propuseram reflexões a respeito do meu trabalho e contribuíram para o meu crescimento profissional. [...] Elas também ficaram disponíveis para tirar dúvidas de conteúdos e nos auxiliar no andamento das atividades com os PIs, principalmente neste período de pandemia que fiquei um pouco perdida. (Questionário - mentora M3 - dezembro/2020).

Estar imerso em um grupo onde o trabalho pode ser desenvolvido de forma colaborativa possibilita vantagens que em um ambiente individualizado de aprendizagem seria mais limitante (DAMIANI, 2008). Assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos se faz também mediado pelas interações estabelecidas com outras pessoas (BRONFENBRENNER, 1996; DAMIANI, 2008). Desta forma, dentro de um grupo, quando os professores compartilham seus

pensamentos e ideias torna-se possível discuti-los, examiná-los e aperfeiçoá-los, buscando soluções para os problemas enfrentado no ensino (DAMIANI, 2008).

4.3 TRABALHO COLABORATIVO ENTRE MENTORAS DA EI

Como em qualquer tipo de interação social, o estabelecimento de vínculo e trocas entre as mentoras não é algo natural e/ou espontâneo, mas se dá de forma gradual e envolve afinidades, empatia etc. Por isso, a duração da construção de uma comunidade de mentoras é algo relevante para a consolidação de interações de confiança (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2016). No PHM, essa construção de vínculo entre as mentoras da EI e também com a equipe de pesquisa, apesar de demandar tempo, proporcionou o enfrentamento de tensões comuns geradas em decorrência tanto da própria natureza do trabalho de mentoria como de questões externas ao programa, como a implementação da BNCC nas instituições de EI e o impacto da pandemia da COVID-19 no contexto educacional.

Nas páginas que seguem são analisados dados referentes tanto ao processo de estabelecimento de relações mais próximas entre as mentoras da EI como também três episódios em que as tensões semelhantes enfrentadas pelas participantes promoveram tanto a busca de auxílio conjunto com a equipe de pesquisa como entre si, favorecendo a construir colaborativamente respostas, aprendizagem de conhecimentos e elaboração de possíveis soluções para as situações-problemas que estavam enfrentando.

4.3.1 Aproximação das mentoras da EI: tensões semelhantes e buscas de soluções

Nos dois primeiros anos de programa a mentora M3 não compunha o subgrupo da EI, mas sim da EJA. Apesar de nos encontros presenciais existirem atividades em coletivo proporcionando momentos de interação entre todas as mentoras, foi possível observar que elas se tornavam mais próximas daquelas que atuavam no mesmo nível de ensino. Desta forma, até o ano de 2019, M3 não indica em suas narrativas escritas e orais a ocorrência de compartilhamentos específicos com as mentoras da EI; isso só veio a acontecer em 2020 quando passou a atuar com as PIs desta etapa.

No caso das mentoras M2 e M1, apesar de ambas sempre terem composto o subgrupo da EI, observou-se que no início do PHM elas não eram próximas uma da outra. Portanto, não foi possível identificar muitos momentos de trocas, conversas e auxílios entre elas neste período inicial. M1 se mostrava mais próxima de outras duas mentoras da EI: G e B. Essa parceria pode ter sido facilitada pelo fato de que as três mentoras trabalhavam na mesma escola de EI. Já em relação à M2, ela indica que

estabeleceu forte parceria com C (outra mentora que também atuava na EI), assim como relata em uma entrevista:

Eu não sei se me sinto menos a vontade com ninguém. Não teria ninguém que eualaria “nossa, para essa pessoa eu não perguntaria”. E tem as que eu sou mais próxima: a Bruna, é a nossa tutora e eu vivo atormentando-a [risos]; a C. (mentora), uma pessoa que eu também troco bastante [...] Acho que não teria ninguém que eualaria “ai com fulano eu não falaria”. As mais próximas hoje seriam a Bruna e a C. [...] É porque as pessoas que a gente foi se aproximando mais foram as que eu fui perguntando mais coisas (Entrevista – M2 – 11/abril/2018)

Entretanto, ainda no primeiro semestre de 2018, as mentoras C, G e B saíram do programa devido a questões pessoais e profissionais. Além dessas mentoras, a professora pesquisadora A que oferecia apoio para o subgrupo da EI também teve que deixar o PHM por questões pessoais. Essa situação parece causar incômodo tanto a M2 como a M1, assim como fica evidente em seus relatos:

[...] uma troca maior foi com duas mentoras: uma está saindo e a outra se afastou. Então eu estou meio triste [...] como éramos da mesma escola, acabamos criando um grupinho no *WhatsApp* – eu, B e G – pra trocar mesmo, né? Mas agora uma deixou o grupo e a outra se afastou. Na verdade, eu não tenho contato fora daqui com as outras da EI, mas eu acho que também são pessoas que dá pra trocar ideias. [...] Eu acho que com a C e a M2 não vai ter nenhum problema de estar trocando. Mas eu estou, assim, triste (Entrevista – M1 – 11/abril/2018).

Claro que nem tudo são flores, como diz o ditado. As saídas de colegas me abalaram: da mentora B, lá no começo foi chato; mas a da mentora C, a afinidade que eu tinha com ela era diferente [...]. Contudo a saída da professora pesquisadora A foi como perder o chão embaixo dos pés, por um tempo, pensei: como vamos ficar sem a A? Temos nuances muito delicadas e próprias da EI, como será? Foram dias de suspense interno, de angústia e reflexão (Diário de mentoria – M2 – janeiro/2019)

As saídas das três mentoras e da professora pesquisadora aconteceu logo no primeiro ano de atuação de M2 e M1 no PHM. Isso deve ser considerado, uma vez que - por serem iniciantes no novo papel assumido - elas ainda estavam vivenciando o processo de transição ecológica entre ser professora experiente e ser mentora.

O processo de acomodação na nova atividade e ambiente pode gerar tensões, como as vivenciadas pelas mentoras do PHM. Neste sentido, se reconhece que a transição ecológica se mostra mais afetiva e saudável ao passo que o sujeito em

desenvolvimento se sente apoiado e inserido em uma relação recíproca (MASSETTO, 2018), fato que favorece o desenvolvimento dos envolvidos. No caso analisado, parte desse apoio era oferecido pela parceria estabelecida entre as próprias mentoras da EI. Porém, ao se verem sem mais a companhia daquelas com quem tinham construído mais afinidades e vínculo de confiança, M2 e M1 se sentiram tristes, “sem chão”, angustiadas. Isso, talvez, possa ser reflexo da insegurança em dar continuidade ao trabalho de mentoria sem o apoio que até então possuíam. Tal fato evidencia a necessidade de oferecer acompanhamento e acolhimento às mentoras iniciantes; referente a isso, vale dizer que mesmo com as saídas daquelas integrantes, as mentoras continuaram sendo assistidas pela tutora Bruna - a qual assumiu a condução das mentoras em relação aos temas e assuntos tratados da EI - e pela equipe de pesquisa.

Assim, a afetividade mostra-se como um elemento importante não somente para o estabelecimento de relações entre mentora e PI, mas também entre as próprias mentoras. Isso porque ela pode se apresentar “como um componente de cuidado, de se preocupar com o outro, de estabelecer laços de confiança e possibilidades reais de trocas de experiência e de apoio profissional e emocional” (MASSETTO, 2018, p.258). Neste sentido, o sentimento afetivo do vínculo oportuniza aos envolvidos construir juntos caminhos para compreender e enfrentar situações decorrentes do processo de ensino sem tanto receio de errar, mesmo havendo - por parte da professora e/ou mentora - inseguranças (PASSOS et al., 2020).

Diante dessa nova situação, parece haver um movimento de aproximação entre M1 e M2. Referente a isso, em seu diário de mentoria, M2 relata que com a saída das outras mentoras, ela e M1 passaram a se “ver”:

[...] na primeira reunião foi estranho, saber que ela [professora A.] não faria parte daquilo, todavia a angústia deu lugar ao apoio e uma nova afinidade: M1! Com a saída da mentora G, acho que ‘nos vimos’. Às vezes estamos com as pessoas, porém não a ‘vemos’ de verdade (Diário de mentoria - M2 - janeiro/2019).

A mentora M1 também registra em seu diário de mentoria a importância das trocas de experiências com as outras mentoras da EI, em específico a M2:

Eu também acho que às vezes é interessante trocar uma ideia com a parceira da minha fase, por exemplo, com a M2 e com as colegas da educação infantil. Então, às vezes a gente precisa desse momento, de estar discutindo ali (Entrevista - M1 - 03/abril/2019)

Esse parece, assim, ser o início de uma nova parceria entre as mentoras. Pode-se dizer também que o caráter construtivo-colaborativo do PHM favoreceu o estabelecimento de relações próximas e horizontais entre todas as envolvidas na pesquisa, principalmente ao propiciar encontros semanais em que eram compartilhados casos de mentoria, sentimentos, estudos, experiências etc. Nesse sentido, salienta-se a importância em se criar esse espaço em que pode se efetivar a parceria e troca entre os professores (ou as mentoras, no caso do PHM) e pesquisadores, envolvendo-os em processos reflexivos sobre a prática profissional (DESGAGNÉ, 2007). Para Gatti et al. (2019, p.189), “esses espaços criam oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários”, proporcionando a superação do sentimento de isolamento docente. A narrativa de M1 exemplifica essa situação:

Para mim a oportunidade de poder dividir minhas dúvidas sobre atividades e relatos das PIs com as colegas mentoras é mais um recurso para aprimorar meu trabalho no PHM. Os colegas trazem depoimentos sobre suas dificuldades e neste momento percebo que não sou só eu que enfrento alguns dilemas durante a mentoria, como por exemplo, definir textos, vídeos e atividades. Destaco que sem sua ajuda, Bruna, acho que já teria desistido, às vezes eu travo e não sei qual caminho seguir (Diário de mentoria - M1 - 04/setembro/2018).

Pode-se observar que a colaboração entre as mentoras e demais participantes do PHM se caracterizava por “trocas, conversações, na consideração de múltiplos pontos de vista e possibilidades interpretativas postas pelas situações cotidianamente vividas que refletem em seu desenvolvimento profissional” (REALI; MIZUKAMI, 2019, p.116). Tal situação se mostrou um elemento que poderia impactar os processos de mentoria conduzidos pelas mentoras, inclusive sobre a maneira como elas lidavam com os desafios surgidos no PHM.

Perante a complexidade de ensinar a ensinar se reconhece a importância das mentoras fazerem parte de uma comunidade profissional que, a partir do respeito mútuo, proporciona apoio afetivo e intelectual. A troca entre as mentoras favorece a busca coletiva por soluções para situações-problemas e tensões vivenciadas nos processos de mentoria, além de também valorizar as experiências profissionais e oportunizar aprendizagens. Entretanto, há que se ressaltar que “a construção de uma cultura de aprendizagem leva tempo, afinal os participantes expõem suas concepções, dialogam, negociam e decidem juntos, constituindo assim a identidade do grupo” (SOUZA; REALI, 2020b, p.1920).

Abaixo, no trecho da narrativa de M2, fica claro que estar em uma comunidade profissional foi importante para que a mentora revisse conceitos relativos à própria EI e, assim, construísse novas aprendizagens. Isso se deu pela troca com outras profissionais que compunham o grupo do PHM e que tinham concepções diferentes das suas:

Nas discussões nos subgrupos e grupão [...] podíamos conversar e rever conceitos, mudar concepções... tudo sem julgamentos [...]. Eram momentos importantes para confrontar conceitos e aprender com as demais, lembro-me com carinho e encantamento das nossas discussões sobre ‘avaliação na educação infantil’ um tema, para mim, bastante complexo. Eu e a C. (mentora) tínhamos uma visão, A. (pesquisadora) e B. (mentora) tinham outra. E foi discutindo no subgrupo que mudei de opinião, revi meu conceito e hoje estou mais atenta ao conjunto de fatores que tornam este tema tão complexo e necessário de discussões em nosso nível de ensino (Questionário online – M2 – dezembro/2020).

Observa-se que a parceria estabelecida entre as profissionais demonstra como o ensino é uma atividade interativa e relacional. Isto é, “o diálogo, as trocas afetivas e cognitivas expressam o caráter interativo da docência e são construtores importantes das aprendizagens dos professores” (PASSOS et al., 2020, p.4). É importante dar destaque aqui para a percepção da mentora M2 quando afirma que não havia julgamentos durante as discussões com a equipe do PHM, mesmo havendo ideias e concepções divergentes entre os integrantes. Um ambiente de não censura favorece, assim, que as mentoras exponham suas dificuldades, concepções e experiências pessoais e profissionais (MASSETTO, 2018). Referente a isso, Passos et al. (2020) defendem que quanto mais respeito existir, o grupo será mais propício a discutir pontos de vista diferentes com o intuito de promover novas aprendizagens profissionais. Neste sentido, as professoras aprendem por meio de conversas profissionais, vendo e ouvindo o que os outros fazem e dizem, fatores estes que influenciarão seus pensamentos, conhecimentos e tomadas de decisões.

As narrativas das mentoras indicam como as reuniões presenciais com todo o grupo do PHM foram importantes tanto para o processo de desenvolvimento profissional delas como também para o próprio andamento do trabalho de mentoria. As conversas profissionais estabelecidas entre mentoras-mentoradas, mentoras-tutoras e mentoradas-pesquisadoras no PHM parecem indicar que eram baseadas na colaboração, diálogo e respeito mútuo. Desta forma, essas conversas se mostraram essenciais para

discutir e buscar soluções para determinados casos de mentoria, demonstrando seu impacto no apoio aos desafios surgidos durante o processo de ensinar a ensinar:

O conhecimento veio por meio dos encontros presenciais quando discutíamos as interações com as PIs e me fazia refletir sobre minha própria prática. O aprendizado ocorreu durante todo o processo de mentoria, ouvir as colegas mentoras nos encontros expor suas dificuldades e como conseguiam conduzir e contornar os problemas, poder falar sobre minhas angústias como mentora, incertezas e se estava no caminho certo como mentora foi um aspecto muito positivo (Questionário online – M1 – dezembro/2020).

Nos encontros presenciais [com a equipe de pesquisa], tivemos discussões muito ricas, com exemplos de situações diárias que nos auxiliaram muito na interação com os PIs. [...] O programa também nos possibilitou grandes trocas de conhecimentos, [...] todos envolvidos e buscando alternativas para a melhoria da Educação. Apresentar os problemas que as PIs enfrentavam em sala de aulas e juntos buscar soluções é construir conhecimentos (Questionário online – M3 – dezembro/2020).

Partindo do conceito da TBDH, compreende-se a importância do estabelecimento de relações recíprocas entre as pessoas como um elemento que favorece a promoção do desenvolvimento dos envolvidos (BRONFENBRENNER, 1996). Assim, “a constituição do sujeito, seu aprendizado e processos de pensamento são mediados pelas relações consigo e com os outros e se dá pela comunicação e linguagem” (PASSOS et al., 2020, p.4). Essas relações podem se constituir em uma díade ou envolver mais pessoas, como foi o caso das reuniões semanais com a equipe de pesquisa do PHM. Esse contexto coletivo propiciou interações em que favorece a construção de aprendizagens bem como também podem ser potencializadas (PASSOS et al., 2020), produzindo efeitos de mudanças sobre como os sujeitos agem, pensam, atuam, interagem etc.

No contexto da docência, essas redes de aprendizagem e parceria entre professoras ou mentoras são necessárias para que dificuldades, conhecimentos e outras experiências sejam compartilhados e ampliados. Quando esses elementos são agregados ao processo reflexivo podem contribuir para o desenvolvimento humano e profissional das profissionais (MASSETTO, 2018), proporcionando aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a troca entre as mentoras envolve o estabelecimento de “diálogo, instrução entre os pares e trabalho colaborativo,

[permitindo] analisar a prática por meio dos acontecimentos quando os erros ocorrerem, quando surgirem problemas, quando aparecem surpresas” (SOUZA; REALI, 2020b, p.1919). Essa interação mais próxima entre as mentoras da EI se mostrou benéfica diante de situações que envolveram tensões semelhantes a elas.

A fim de aprofundar essa discussão, apresentam-se abaixo três episódios em que as participantes da pesquisa apresentaram tensões semelhantes na mentoria e, por isso, trocaram experiências e conhecimentos em busca da solução para os problemas enfrentados. O primeiro episódio retrata a primeira vez que as mentoras M1 e M2 se uniram para elaborar uma ação de mentoria de forma conjunta por meio de um fórum de discussão no AVA com todas as PIs a fim de identificar suas necessidades formativas. O segundo episódio retrata as dificuldades sentidas pelas mentoras referentes a abordar o tema da BNCC com as suas iniciantes. E, por fim, o último episódio diz respeito ao momento em que M1, M2 e M3 enfrentaram tensões no processo de promover ações de mentoria pensadas para o contexto da pandemia, neste caso as mentoras se uniram e desenvolveram coletivamente atividades de apoio às suas PIs.

- **EPISÓDIO 1: “Inovando as práticas de mentoria: fórum coletivo na EI”**

Os processos de mentoria envolvem ações intencionais a fim de promover a aprendizagem dos iniciantes a partir de suas demandas e demais situações advindas de seus contextos de trabalho (SOUSA; REALI, 2020a). Desta forma, essas ações planejadas dos mentores buscam fornecer suporte, encorajamento e feedback sobre as práticas de ensino dos PIs. Isso envolve uma série de conversas de diferentes formas entre a díade (JONES; TONES; FOULKES, 2019), demandando do formador coleta de informações, interpretação e tomada de decisão para planejar e gerir as práticas de mentoria. Entretanto, assim como vem sendo demonstrado nessa tese, esse é um processo bastante complexo. As pesquisas indicam, inclusive, que mentores podem apresentar dificuldades relativas à delimitação de conteúdos, gestão dos processos e estabelecimento de estratégias para o andamento das práticas de mentoria (BORGES, 2017; MALHEIRO, 2017; SHIMAZUMI, 2017; MASSETTO, 2018).

Os dados indicam que essa dificuldade esteve presente na trajetória de M1:

Muitas vezes fico insegura em ter certeza se identifiquei corretamente [as necessidades formativas] que devo desenvolver com a PI, porque

surgem vários temas nos relatos, e isso dificulta um pouco para direcionar efetivamente o que trabalhar primeiro. [...] Após identificar as necessidades formativas tenho dificuldade de achar material e propor uma atividade dinâmica e interessante sem ser repetitiva. Portanto, considero essa troca de vivência [com as mentoras] um momento para expor minhas ideias e aprimorá-las (Diário de mentoria - M1 - 04/setembro/2018).

A narrativa de M1 demonstra suas dúvidas em relação ao encaminhamento do trabalho de mentoria: como identificar as necessidades formativas da PI? Como estabelecer prioridade dentre as demandas trazidas pelas iniciantes? Qual material oferecer? Quais atividades propor?

Essas dúvidas e dificuldades não diziam respeito somente à M1. No segundo semestre de 2019, a equipe de pesquisa do PHM ofereceu uma atividade no AVA em que as mentoras deveriam fazer um balanço de suas experiências vivenciadas na mentoria até aquele momento. Para promover esse processo reflexivo, solicitou-se que as mentoras rememorassem suas interações com as PIs, indicando temas trabalhados, objetivos atingidos ou não, mudanças ocorridas no percurso, expectativas, dificuldades etc. Diante das narrativas, constatou-se que - de modo geral - as mentoras apresentaram dificuldades relativas a três aspectos principais, sendo eles: práticas de mentoria, gestão do trabalho de mentoria e processos de desenvolvimento profissional como mentora.

Com o intuito de aprofundar a discussão sobre as dificuldades que as mentoras estavam enfrentando e oferecer apoio necessário à elas, a equipe de pesquisa propôs no módulo VIII um fórum intitulado “Dificuldades e tensões relativas ao trabalho de mentoria”. As participantes foram orientadas a pontuar como compreendiam esses temas; compartilhar experiências; analisar se essas situações de dificuldades são recorrentes, se e como elas poderiam ser evitadas; indicar apoios necessários para lidar com essas dificuldades. Nesse fórum, a mentora M2 postou o seguinte registro:

A minha maior dificuldade ainda está no planejamento e nas atividades. Às vezes tenho a ideia, mas não encontro o texto que se encaixa exatamente ali, entende? Bom na verdade, quanto ao planejamento a dificuldade não é precisamente nele, mas em segui-lo e chegar até o fim, como uma das mentoras disse: As linhas não se concluem (rs), por vezes ele perdeu o sentido no meio ou um pouco mais a frente! Mas vamos seguindo... e contando aquela ajuda amiga do grupo sempre e estudando muito! (Fórum de discussão - M2 - 18/setembro/2019)

Assim como M1, a mentora M2 relata a sua dificuldade em relação ao planejamento, proposta de atividades e oferecimento de materiais às PIs. Isso demonstra que, mesmo com possíveis demandas diferenciadas relatadas por suas iniciantes, as mentoras apresentam dificuldades semelhantes advindas da própria natureza do seu papel como formadora. A gestão dos processos de mentoria inicia-se com a identificação das necessidades dos PIs, priorização dessas demandas e planejamento de práticas que visem o enfrentamento de tais situações, proporcionando ao iniciante construção de aprendizagens para o desenvolvimento de práticas bem-sucedidas em sala de aula. Porém, no caso de M1 e M2, devido até ao fato de serem iniciantes nesse papel, compartilharam dessa dificuldade em não saber “o que” e “como” planejar suas ações de mentoria. Outro aspecto semelhante na narrativa das mentoras é a menção ao grupo do PHM como um mecanismo de suporte às suas dificuldades, uma vez que elas podiam trocar experiências e receber o apoio necessário para lidar com essas situações-problemas.

Diante dessa situação, no encontro presencial do dia 25 de setembro de 2019 foi proposto que as mentoras se dividissem em duplas e/ou trios. Em conjunto, elas deveriam ajudar umas às outras a identificarem uma necessidade formativa de cada uma de suas PIs a fim de, posteriormente, elaborarem um planejamento de ações de mentoria. Após essa atividade presencial, foi proposto um fórum de discussão no AVA chamado “Planejando ações de mentoria” a fim de que as mesmas duplas e/ou trios elaborassem conjuntamente os planos de ação para cada uma das iniciantes. Tais planos deveriam contemplar os seguintes aspectos: tema; justificativa; objetivos; atividades e materiais de apoio; avaliação; duração do plano.

As mentoras M1 e M2 realizaram essa atividade juntas, uma vez que eram as únicas mentoras do subgrupo da EI. M2 iniciou o fórum compartilhando as possíveis necessidades formativas que haviam identificado em cada uma de suas PIs e questionou a mentora M1 sobre as suas iniciantes:

As minhas PIs têm demandas diferentes: planejamento e letramento [...] Quais as demandas das suas PIs, você está com 2, certo? (Postagem M2 - 29/setembro/2019)

Sim M2, eu estou com duas PIs. A PI T. [...] está com uma turma bem tranquila [...]. Os últimos registros não indicaram um tema para formação da PI, eu pensei em fazer um fórum para as duas se conhecerem. Porém, não consegui encontrar um tema que contemple as necessidades formativas em comum das duas...

A PI A. apontou nos registros o tema indisciplina novamente, então necessito de ideias sobre esse tema. [...] Tem alguma sugestão? Nós podemos solicitar às PIs que indiquem um tema que desejam estudar? (Postagem M1 - 01/outubro/2019)

Observa-se que a mentora M1 relata sobre sua dificuldade em conseguir identificar as necessidades formativas de suas PIs. Vale ressaltar que, como no PHM não há o contato presencial com as PIs, todas as informações que as mentoras coletam sobre as experiências docentes das iniciantes acontecem por meio das narrativas compartilhadas quase que exclusivamente pelo AVA e pelo WhatsApp. Neste sentido, como a mentora não tem a possibilidade de observar “ao vivo” as práticas da PI, é necessário que as narrativas tragam elementos sobre a turma, os processos de ensino, as relações estabelecidas na escola, a condução das práticas, sentimentos, dentre outros aspectos. Assim, o oferecimento de apoio requer “um acompanhamento mais próximo e sistemático junto ao iniciante, mediante análises do contexto de atuação, das necessidades formativas dos iniciantes, da planificação de ações e do desenvolvimento, revisão e aprofundamento delas” (MASSETTO, 2018, p.175). Por isso, caso os registros das PIs apresentem poucas informações sobre os seus contextos de atuação, isso pode vir a dificultar a construção de um planejamento que esteja adequado às demandas e especificidades apresentadas pela iniciante. Talvez esse seja um dos motivos que levam a mentora a ter dificuldade em identificar as necessidades formativas das PIs. Uma possível solução encontrada por M1 seria promover um fórum coletivo com suas duas iniciantes a fim de conseguir informações que ela tanto necessita.

O fórum de discussão possibilita: estabelecer conversas síncronas e/ou assíncronas; retomar e acessar discussões, conhecimentos e apontamentos realizados naquele espaço virtual pelo grupo; anexar documentos, fotos, vídeos e outros materiais que se queira enviar; promover integração entre os participantes - mesmo que estejam fisicamente muito distantes um dos outros - favorecendo, assim, aproximação dos sujeitos envolvidos a diferentes realidades e contextos. Assim, compreende-se que o fórum pode ser visto como um espaço colaborativo em que os sujeitos participantes podem receber apoio, dialogar com seus pares, compartilhar experiências e construir coletivamente aprendizagens significativas (VAUGHAN, 2016).

Como qualquer outro recurso virtual utilizado com finalidade educativa, é necessário que a sua proposição contemple um tema e tenha objetivos delimitados. Porém, no caso analisado, a mentora M1 está com dúvida referente à definição do

assunto que deveria abordar nessa atividade com as suas PIs. Referente a isso, na docência, a incerteza nem sempre é sinal de algo negativo, uma vez que ela pode ser vista como um elemento que favorece a aprendizagem profissional. Neste sentido, se as ideias, riscos, dúvidas e possíveis caminhos foram compartilhados, isso pode contribuir para se tomar consciência sobre tais aspectos e colocar o professor em uma “posição fortalecida para questionar, fazer novas tentativas e inovar” (PASSOS et al., 2020, p.4-5). Ao partilhar com M2 sua dificuldade e pedir suas sugestões, M1 abre um espaço para que - em conjunto - elas possam trocar ideias e, assim, construir novas possibilidades de ações de mentoria, aprimorando e inovando seu trabalho.

Diante da situação apresentada por M1, a mentora M2 propõe como alternativa fazer um fórum coletivo com todas as PIs:

Será que conseguimos fazer um fórum para todas (suas e minhas)?
Podemos pedir que se apresentem com uma breve descrição da escola e turma (aí podemos encontrar pistas para as necessidades formativas) e, depois, para que coloquem em tópicos as maiores dificuldades enfrentadas este ano (uma outra oportunidade de verificar possíveis necessidades). O que acha? (Postagem M2 - 01/outubro/2019)

Considera-se que a atitude de M2 ao propor essa possibilidade de trabalho de mentoria foi bastante inovadora, uma vez que isso nunca havia sido realizado no PHM pelas mentoras (juntar todas as PIs em uma atividade para o desenvolvimento da mentoria). Observa-se, assim, que diante da tensão semelhante vivenciada por ambas, a solução encontrada para o enfrentamento da mesma foi a união das duas mentoras em um fórum de discussão com as suas PIs. Essa proposta é prontamente aceita por M1, a qual também acrescenta mais uma sugestão para a construção dessa atividade:

Eu gostei da ideia de fazer um fórum com nossas PIs, seria mais dinâmico envolvê-las com um tema que contemple as necessidades delas [...] A PI A. tem necessidade de aprendizagem sobre indisciplina [...] Com a PI T. pensei em trabalhar com o tema prática de ensino, que acredito que atenderá suas necessidades. M2, você tem uma PI que indicou essa necessidade formativa? Será que poderia ser um tema para o Fórum? O que acham Bruna e M2? (Postagem M1 - 02/outubro/2019).

Diante da sugestão de M1, M2 propõe que elas ofereçam um texto às PIs que aborde tanto a questão das práticas como também a indisciplina: “Poderíamos encontrar um texto que aborde as práticas e aproveitar para englobar a questão da indisciplina (se

conseguir desenvolver uma prática em que as crianças são envolvidas e participam, a 'indisciplina' tende a diminuir, certo?)” (Postagem M2 - 02/outubro/2019). A mentora M1 concorda com a ideia de abordar tais temas no fórum, uma vez que contemplaria as necessidades evidenciadas pelas PIs. Observa-se, assim, que as mentoras se envolveram em um processo colaborativo para a delimitação da atividade do fórum, onde a cada postagem uma aceitava as ideias da outra, mas também traziam novas sugestões que agregavam e aprimoravam o planejamento da ação de mentoria que estão construindo em conjunto.

Por fim, M1 e M2 abriram um documento no Google Drive e escreveram em conjunto a seguinte comanda postada no fórum oferecido às PIs:

Olá professoras, tudo bem?
 Esta atividade tem como objetivo oportunizar um bate papo com duas equipes do PHM, das mentoras M1 e M2.
 Vamos abordar alguns temas que surgiram no decorrer das interações: letramento, prática de ensino (planejamento, estratégia, avaliação) e indisciplina.
 Escolha um tema com o qual você se identifica ou que foi vivenciado na escola. Apresente uma situação (real ou não) abordando um ou mais dos temas sugeridos.
 Vamos discutir como agir em cada situação, ok? Leia e comente o caso de cada colega, dê sugestões, faça propostas de como lidar com cada uma das situações.
 Vamos participar!!!
 (Comanda do Fórum “Desafios do professor iniciante na Educação Infantil” - 17/outubro/2019)

Assim como indicado na comanda do fórum, as PIs foram incentivadas a compartilhar umas com as outras situações (reais ou fictícias) vivenciadas na EI que envolviam temas já identificados pelas mentoras como possíveis necessidades formativas das iniciantes. A abertura desse espaço de discussão com PIs que atuavam em diferentes contextos bem como com as duas mentoras proporciona que as profissionais conheçam outras realidades de trabalho, as quais podem se aproximar às suas próprias vivências. Ademais, também é importante ressaltar a escolha das mentoras em solicitar a postagem de episódios criados pelas próprias PIs. Mesmo que as situações sejam fictícias, concebe-se que essa estratégia proporciona o compartilhamento de experiências vividas e refletidas colocando em questão alguma situação-problema de forma que se possa pensar em caminhos alternativos para a solução dela. Esse processo envolve aprendizagens significativas e duradouras sobre a docência, uma vez que

envolve discussão com o grupo e debate para resolver o problema - tal fato favorece a construção de uma comunidade de aprendizagem (MIZUKAMI, 2004).

A supervisão do fórum ficou por conta das próprias mentoras, que ficaram atentas às postagens das PIs a fim de fazerem as mediações adequadas e conduzir as conversas de forma a incentivar a participação das iniciantes, não deixar com que a conversa se desviasse do objetivo da atividade, propor orientações, oferecer sugestões, postar comentários. Entende-se que processos de mentoria bem-sucedidos têm a ver com a capacidade das mentoras colaborarem, dialogarem e negociarem com seus pares, a partir do estabelecimento de uma relação baseada na confiança mútua (MASSETTO, 2018). Neste sentido, o fórum pode ser um instrumento importante para que isso aconteça. Ademais, o *feedback* oferecido pelas mentoras, ao enfatizar determinados pontos, propor questionamentos e propiciar reflexões, pode favorecer a aprendizagem profissional e fazer com que as iniciantes se sintam apoiadas, ouvidas e mais motivadas a participarem das interações nesse espaço virtual (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

O fórum “Desafios do professor iniciante na educação infantil” foi realizado durante o período de 17 de outubro a 10 de novembro de 2019. Ao todo, três PIs da EI participaram dessa atividade, apenas uma não esteve presente no fórum. Cada iniciante postou um episódio envolvendo um dos temas indicados na comanda do fórum, os quais foram discutidos com todo o grupo. Os episódios apresentados, em sua maioria, se referiam a situações reais vivenciadas pelas PIs no cotidiano do trabalho, os quais despertaram nelas dificuldades e desafios.

Em seus diários de mentoria, as mentoras M1 e M2 relataram brevemente sobre as suas percepções em relação à essa proposta:

Para abordar esses temas a mentora M2 sugeriu um fórum de interação entre as PIs e foi bom, elas participaram com frequência e interagiram entre si. (Diário de mentoria - mentora M1 - 06/novembro/2019)

As interações a meu ver estão bem produtivas, as P.I.s, que participaram, se empenharam. Uma evidência disto são as sugestões e os relatos. Os Estudos de Caso reconhecemos (M1 e eu) como reais, o que nos deu mais certeza que foi uma boa idéia/iniciativa o nosso fórum. Já combinamos de fazer o fechamento juntas! (Diário de mentoria - mentora M2 - novembro/2019)

A finalização do fórum aconteceu no dia 10 de novembro. Para tal, as mentoras M2 e M1 construíram coletivamente uma mensagem para dar fechamento às discussões. Nesta postagem, elas ressaltam e agradecem a colaboração das iniciantes no fórum e

também retomam alguns pontos importantes abordados por cada uma, assim como pode ser observado no excerto abaixo:

Gostaríamos de agradecer a participação efetiva e muito importante de todas nestes debates, nosso fórum foi, em nossa avaliação, um sucesso, pois conseguimos colocar em debate situações que nos afligiram ou afligem. [...] Vamos deixar um breve resumo de tudo que foi refletido, em parceria com as duas equipes, sinalizando a importância do trabalho em equipe para superar as dificuldades do nosso dia a dia. [...]

A PI TC nos trouxe o caso da indisciplina [...] As interações foram interessante, podemos identificar alguns conceitos de infância, família e escola

P.I. An trouxe o caso do letramento [...] As P.I.s AI e TC contribuíram com a questão com sugestões de atividades e opiniões sobre o tema, apoiando as iniciativas da colega An a manter sua estratégia, trabalhando de maneira lúdica e funcional a introdução do letramento.

A P.I. AI abordou o tema: Práticas de Ensino, trabalhando com um relato pessoal de como recebeu a atual turma que trabalha hoje [...] Tivemos contribuições da colega An que também relata dificuldades no manejo da turma [...] Infelizmente a literatura nos traz dados que corroboram com a situação colocada pela AI, pois ainda é comum professoras iniciantes assumirem turmas complexas.

(Fórum de discussão - Narrativa de fechamento das mentoras M2 e M1 - 1o/novembro/2019).

Nesta postagem de fechamento é possível observar que elas retomam os principais comentários realizados pelas participantes, valorizando seus conhecimentos e a proatividade das iniciantes em proporem sugestões de práticas na busca da minimização e/ou solução dos problemas enfrentados. Nesta postagem final, M1 e M2 fazem uma associação das dificuldades enfrentadas pelas iniciantes (manejo da sala e comportamento das crianças) com o que a literatura da área apresenta (inserção na docência se dá em ambientes mais complexos e em turmas mais difíceis). Tal fato demonstra a importância da formação inicial das mentoras recebida no PHM, uma vez que oportunizou a construção dessa base de conhecimentos específica para o exercício das atividades de mentoria.

De um modo geral, evidencia-se neste episódio que as mentoras parecem ter estabelecido parceria na construção da proposta da atividade, nas intervenções realizadas durante as discussões dos casos e, até mesmo, no fechamento do fórum. É interessante ressaltar que em suas postagens, M1 e M2 demonstraram empatia pelas situações vivenciadas pelas iniciantes, compartilharam situações vivenciadas por elas nas instituições de EI, oferecendo sugestões, problematizando concepções e olhares sobre as crianças, propondo questionamentos. Desta forma, a tensão inicial provocada

pela dificuldade semelhante das mentoras em identificar as necessidades das PIs bem como elaborar ações de mentoria, foi solucionada a partir da união entre M1 e M2, resultando em uma prática de mentoria bem-sucedida.

- **EPISÓDIO 2: “A implementação da BNCC na EI”**

De acordo com o MEC [1], a BNCC deveria ser implementada nas escolas em até dois anos a partir da data de sua homologação (dezembro/2017). Ao longo deste período, o Ministério ainda estabeleceu diálogos com as secretarias de ensino referentes às etapas desse processo. Com isso, se previa a adaptação ou reorganização dos currículos pedagógicos das instituições educativas, o oferecimento de formação em serviço aos professores, adequação do material didático alinhado à BNCC, dentre outros aspectos necessários a essa reformulação. Porém, de acordo com os relatos das próprias mentoras (durante as reuniões presenciais com a equipe de pesquisa) como as PIs (nas narrativas escritas postadas nos recursos do AVA) a implementação da BNCC nas instituições de EI não estava acontecendo de maneira adequada. Elas também compartilhavam suas dúvidas e dificuldades em relação a reorganização do trabalho pedagógico baseado na nova proposta curricular. Na ocasião, PIs relataram com M1 e M2 as suas dificuldades sobre a adequação de seus planejamentos levando em consideração a BNCC:

Estou no processo de amadurecimento em relação ao que devo ensinar na EI dentro de cada fase, mas o próprio conteúdo e habilidades. Tenho o planejamento, mas ainda fico em dúvida, pois não foi feito de maneira reflexiva, apenas foi adaptado um antigo para a BNCC. Acredite, na minha fase fui apenas eu e outra professora que adaptamos. (Diário da PI A1 para a mentora M1 – agosto/2019).

Gostaria de expor algumas inseguranças e medos, às vezes acho que a EI é mais difícil que o fundamental (rsrsr). Estou insegura na preparação das aulas [...] pois não tem apostila e tem que atender os cinco campos da BNCC. Estou lendo um livro que a coordenadora passou, ele traz atividades realizadas por professores e comentadas em cada campo da BNCC. (Diário da PI G1. para M2 – março/2019).

Para além das questões de impacto da BNCC sobre a organização do trabalho pedagógico na EI, deve-se reconhecer que a utilização de apostilas se distancia da finalidade e proposta curricular desta etapa. Não há como se fazer EI por meio de

apostilas e/ou outros materiais didáticos que imprimem uma série de exercícios descontextualizados da realidade e necessidade de bebês e crianças pequenas, tornando o professor um executor de técnicas e atividades. O fazer na EI “implica conhecer as singularidades das crianças, seus contextos, apoiar a curiosidade, sustentar a investigação, possibilitar a participação, oferecer e compartilhar experiências” (BARBOSA; FERNANDES, 2020, p.).

Apesar das indicações de dificuldades das iniciantes em seus relatos no diário, nenhuma das mentoras respondeu a esse assunto. M1 e M2 propõem alguns questionamentos em relação ao planejamento e organização do trabalho na EI, porém não direcionam efetivamente uma conversa sobre a BNCC.

Ao grupo de pesquisa, a mentora M1 relata sobre a sua percepção quanto ao assunto: “Está todo mundo meio perdido [em relação à BNCC]. Até sugeri em uma das tarefas [para as PIs] para colocar algum tema e elas tocaram nesse assunto nos relatos, então, é um tema que ainda não foi discutido na EI como deveria ser” (Entrevista – M1 - 2019). M2 também ressalta a sua dificuldade em tratar sobre o tema: “[BNCC] foi levantada como sendo uma das dificuldades da minha PI e eu, enquanto mentora, também estava encontrando dificuldades para abordar esse tema na mentoria” (Relatório de pesquisa – M2 – 2019). Para além das dúvidas em relação a como abordar a BNCC nas suas ações como mentoras, M1 e M2 também relatavam sobre os desafios que estavam enfrentando como professoras da EI: “esse documento gera muita discussão” (Questionário – M1 - 2020). Por outro lado, participar de um programa com fundamentos teóricos-metodológicos como o PHM, favoreceu para que M1 e M2 sentissem confiança em compartilhar suas dificuldades bem como buscar conhecimentos que necessitavam.

Isso é evidenciado quando a BNCC passa a ser um assunto recorrente durante os encontros presenciais com a equipe do PHM na universidade. Além disso, M2 também solicita auxílio durante uma entrevista e em uma atividade no AVA:

Pesquisadora: O que a equipe do PHM poderia fazer para favorecer a sua atuação como mentora?

M2: Trazer textos sobre a BNCC e o currículo paulista.
(Entrevista – M2 – 2019)

Gostaria de ler um pouco mais sobre: Planejamento e BNCC/Currículo Paulista. Foi uma solicitação da PI G1. e não tenho muitas informações, apenas algumas leituras autônomas. (Tarefa no AVA - M2 – abril/2019).

Essa situação demonstra que o PHM é um ambiente potencial para o desenvolvimento profissional das mentoras, uma vez que - quando atividades conjuntas entre mentoras, pesquisadoras e tutoras são promovidas a partir de diferentes situações - o relacionamento entre os sujeitos tanto incentiva o desenvolvimento de habilidades como também tende a promover níveis de motivação mais sólidos e permanentes (BRONFENBRENNER, 1996). Pode-se considerar, portanto, o PHM como um microsistema associado a outros. A partir de relacionamentos colaborativos e de confiança entre os sujeitos envolvidos, acolhe demandas advindas de contextos imediatos e mais amplos (como o exossistema relativo à BNCC) e promove um ambiente de construção de aprendizagens que repercutem nas ações práticas das mentoras, as quais são promovidas nos microsistemas (na sala de aula e na interação com as PIs) em que estão inseridas.

Diante das demandas e pedidos de auxílio das mentoras, a equipe de pesquisa do PHM propôs atividades formativas que favorecessem a construção de conhecimentos sobre a BNCC: “ao relatarmos estas dúvidas [referente ao documento normativo] no encontro presencial com as pesquisadoras, as mesmas elaboraram um fórum de discussão e uma palestra para ampliar nossos conhecimentos” (Relatório de pesquisa – M1 – 2019). Enfatiza-se que o estabelecimento de construção de confiança na relação mentoras-pesquisadoras se deu em dois sentidos. Primeiro, das participantes se sentirem à vontade para compartilharem suas dúvidas, dificuldades, inquietações e descontentamentos sobre a BNCC e de como estava sendo implementada nas escolas. Para além desta questão, as mentoras também demonstraram “confiar” no fato de que as pesquisadoras pudessem oferecer-lhes o auxílio necessário para esse momento desafiador, tanto no que diz respeito às suas atuações como professoras nas instituições de EI assim como também nas suas práticas de mentoria.

Referente ao fórum de discussão, as participantes deveriam estudar a seção introdutória do documento a fim de identificar: concepção e finalidade da EI; concepção de criança; direitos de aprendizagem das crianças; campos de experiências; semelhanças e diferenças entre BNCC e DCNEI. Essa atividade proporcionou que as mentoras reconhecessem aspectos positivos como também traçassem críticas ao documento:

A Base e a DCNEI preveem a interação e o brincar como eixo estruturante do currículo. [...] o ponto positivo é que a EI foi inserida

na BNCC como primeira etapa da educação básica, e trouxe no documento muitas contribuições da DCNEI [...] a Base precisa ser mais explorada e estudada, os docentes ainda não desenvolvem na prática as propostas de trabalho da BNCC. Na verdade, esse documento não foi devidamente estudado no HTPC e fica a dúvida deste documento, que adequado ou não direciona nosso trabalho, seja ignorado e continue com práticas que não consideram as vivências das crianças e suas experiências (Fórum de discussão – M1 – abril/2019). Para a EI sua inclusão no documento já foi uma importante contribuição [...] observo um movimento razoável de apoio ao documento, na esperança de assim ter a EI reconhecida como a primeira etapa da educação e não apenas um espaço de assistência [...] Temos muitas ressalvas sobre a BNCC, quanto suas concepções pedagógicas, de gênero [...] Uma das maiores críticas, é como manusear a BNCC. Outra crítica é a ausência de conceitos como EI, criança e ensino de maneira explícita, podemos encontrar nas entrelinhas nos direitos e campos de experiências (Fórum de discussão – M2 – abril/2019).

Na semana seguinte ao fórum, durante o encontro presencial entre mentoras e equipe de pesquisa, é retomada a discussão sobre a BNCC. Ao longo do diálogo, as mentoras afirmaram que esse é um assunto que as incomodava devido à maneira como o documento foi construído, uma vez que não conheciam nenhum professor que participou/contribuiu com a sua elaboração. Vale ressaltar que o movimento de construção da BNCC se deu a partir do ano de 2015, havendo a elaboração de algumas versões do documento ao longo deste processo. Inicialmente, foi composto um grupo de especialistas, o qual se dedicou à escrita do texto que tomava como norte o que preza as DCNEI, sendo amplamente debatido com a comunidade. Esse movimento “permitia que em diferentes contextos, nas cinco regiões do país, o debate acerca do que constitui a experiência educativa com as crianças de 0 a 6 anos ocorresse” (COUTINHO; MORO, 2017, p.). Entretanto, na terceira versão do documento, observou-se um significativo retrocesso, uma vez que o grupo de especialistas que havia elaborado as versões anteriores foi afastado. Com isso, não teve mais espaço para que a sociedade civil se envolvesse na construção da BNCC e, por consequência, evidenciou-se o aumento de fundações empresariais envolvidas no processo (COUTINHO; MORO, 2017).

M1 e M2 também criticaram a Secretaria Municipal de Educação sobre como a BNCC foi explicada aos professores. As mentoras relataram que receberam em suas escolas um “caderninho” que apresentava a Base de forma resumida. Essa iniciativa de entrega de um material que explicava sucinta e superficialmente o documento foi impulsionada por empresas privadas educacionais. De acordo com Barbosa e Fernandes

(2020, p.122), essas empresas “estão traduzindo e interpretando a BNCC com a afirmação de que o fazem de modo técnico, não ideológico. Técnicas são também ideológicas”. As autoras ainda fazem uma crítica ao dizer que esse tipo de mercado na educação está se promovendo ao conseguir ocupar um espaço em aberto deixado na formação de professores. De modo geral, professores da rede pública onde as mentoras trabalhavam receberam apenas formações isoladas, descontextualizadas e sem profundidade sobre o assunto da BNCC, apesar da exigência, pressa e cobrança em sua implementação nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, novamente pode ser observado o papel essencial que o PHM se apresentou às mentoras como um espaço formativo (integrado à universidade). Nesse microssistema puderam buscar informações, estudos, apoio, materiais que favorecessem o entendimento sobre essa política educacional, a qual afetava diretamente as suas atuações profissionais.

Diante dessas demandas, a equipe de pesquisa do PHM convidou o prof. Dr. Klinger Ciríaco da UFSCar para ministrar uma palestra às mentoras sobre a BNCC com foco na EI. Durante a exposição, o professor-pesquisador apresentou a Base, relatou como se deu sua constituição, abordou sobre suas especificidades. Ele também trouxe uma articulação entre aspectos relacionados à BNCC com o conceito de infância, criança, cultura, papel do profissional da EI e políticas públicas voltadas para a educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ao longo da palestra, as mentoras tiveram a oportunidade de compartilhar suas angústias e críticas.

De acordo com M1 e M2, a palestra promovida pelo PHM foi importante para esclarecimentos sobre a BNCC:

Foi uma palestra muito esclarecedora sobre o tema. Nós, professores da EI, não tivemos orientações adequadas sobre a implementação deste documento por parte da secretaria da educação. Ele [prof. Klinger] trouxe como proposta analisar nossas práticas e observar campos de experiências que já desenvolvemos que se encaixam na BNCC (Diário de mentoria – M1 – maio/2019).

Apesar da maneira como foi/está sendo implementada, a BNCC traz grandes 'lutas', mas também GRANDES vitórias (como disse o prof^o Klinger) [...] Acredito que, assim como ele disse na palestra, já trabalhamos em grande parte o que está presente no documento, o que precisaremos é 'classificar/enquadrar' nossas práticas no campo (Fórum de discussão – M2 – maio/2019)

Barbosa e Fernandes (2020) afirmam que a forma como a BNCC será integrada à proposta curricular das instituições de EI – para além das orientações já indicadas no documento – irá depender do tipo de leitura que é feita seja pela rede de ensino, escolas e/ou até mesmo pela comunidade (professores, sindicato, famílias etc.). Os relatos de M1 e M2 denunciam o descaso da rede municipal no investimento em formação, capacitação e preparação dos professores e demais profissionais vinculados à educação no que diz respeito à BNCC, provocando desorientações sobre como desenvolver um trabalho pedagógico adequado e qualificado.

Enquanto as mentoras buscavam respostas para as suas próprias dificuldades, elas também estavam construindo um repertório que poderia vir a auxiliar as suas ações com as iniciantes. Além de oferecer apoio aos PIs, a mentoria proporciona às mentoras se envolverem em um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Isso porque é uma atividade que necessita que as mentoras construam conhecimentos e habilidades para fundamentar o seu fazer. Porém, esse processo pode envolver situações difíceis (como essa relativa à implementação da BNCC) que demandam reflexão, tomada de decisões e construções de soluções (REALI; MIZUKAMI, 2019). De acordo com as narrativas acima, a partir da palestra ministrada, M1 e M2 receberam apoio e formação que não tiveram na rede. Tal fato as impulsionou a refletirem sobre suas práticas, dialogando com as propostas do documento – o que proporcionou um novo olhar sobre o currículo na EI nesse contexto em que estavam vivenciando. Apesar das críticas que tinham sobre a BNCC, passaram a identificar aspectos presentes no documento que poderiam ser benéficos para o trabalho na EI como, por exemplo, a organização pelos campos de experiência.

O assunto sobre a BNCC no PHM não é finalizado em 2019. Agora já inserida no grupo da EI, no ano de 2020, a mentora M3 também relata sobre as suas dificuldades em tratar o tema com as suas iniciantes, avaliando o pouco domínio de conhecimento sobre o assunto: “Comecei a discutir a temática recentemente, acreditei não ter tantos subsídios para discussão” (Questionário – M3 - 2020).

Somado a isso, com a chegada da pandemia, outras questões são agregadas à discussão da implementação da BNCC na EI, provocando novas problematizações e questionamentos às mentoras.

Como garantir o aprendizado das crianças [no ensino remoto] da Educação Infantil se esse aprendizado se dá por meio das vivências e interações? Como garantir o que preconiza a BNCC? (Relatório de pesquisa – M3 – julho/2020)

As grandes tensões provocadas pela pandemia afetaram as mentoras em diferentes frentes (como professoras, mulheres, mães, filhas, formadoras etc). Esse cenário, portanto, demandou da equipe de pesquisa um maior investimento em ações que acolhessem e, ao menos, minimizassem os sentimentos negativos sentidos pelas participantes em decorrência do isolamento social. Nesse caso, diferentemente do ano de 2019, não foram propostas atividades formativas específicas para aprofundamento dos estudos sobre a BNCC, apesar do tema ainda ser uma demanda recorrente das mentoras da EI.

Em um fórum de discussão criado pela equipe de pesquisa, se propôs que as mentoras refletissem sobre os temas mais recorrentes no trabalho de mentoria – dentre os quais destacou-se a BNCC, no caso da EI. Apenas M2 e M3 participaram desta atividade. Diante do cenário que estavam vivenciando, compartilharam entre si dúvidas semelhantes sobre como organizar o ensino remoto na EI levando em consideração as orientações indicadas pelo documento normativo.

Estávamos ‘preocupados’ em como trabalhar a BNCC quando chegou a pandemia e outras dúvidas surgiram: a descaracterização da EI com o ensino remoto, registros pedagógicos e avaliação, organização e criação de atividades que podem ser realizadas em casa sem escolarizar o espaço domésticos [...] e, claro, como fazer tudo isto sem sair dos caminhos da BNCC. (Fórum de discussão – M2 – setembro/2020).

[...] antes tínhamos como preocupação o trabalho com a BNCC e hoje temos uma série de questões sobre a prática que surgiram com a pandemia sem deixar de lado a BNCC. (Fórum de discussão – M3 – setembro/2020).

Todo esse processo vivenciado pelas mentoras demonstrou que, por serem praticantes de “segunda ordem” e atuarem concomitantemente como professoras na EI, M1, M2 e M3 tiveram que aprofundar seus conhecimentos em relação à BNCC enquanto tentavam elaborar práticas de mentoria adequadas às demandas das PIs:

O processo de atuação como mentora exigiu constante estudos sobre os temas que necessitavam ser abordados com as PIs, como por exemplo BNCC. [...] precisei me aprofundar e buscar vários artigos a

favor e contra a BNCC, para que a PI compreendesse que muito do que já fazemos contempla os campos da BNCC, e que embora tenhamos um documento norteador, sempre devemos respeitar as particularidades das nossas crianças (Questionário – M1 - 2020).

No desenvolvimento da atividade foram levantados alguns questionamentos que nos fizeram refletir sobre nossa prática e o que está proposto pela BNCC (Relatório de pesquisa – M3 – julho/2020).

Poder discutir a BNCC durante a formação continuada me trouxe conhecimentos para discutir a mesma com uma das PIs e me trouxe segurança para o desenvolvimento dos planejamentos que precisei elaborar durante todo o período da pandemia (Questionário – M3 - 2020).

O fato de mentoras e PIs estarem vivenciando pela primeira vez por essa situação coloca-as, de certa forma, em “pé de igualdade”, no sentido de que – assim como as iniciantes – M1, M2 e M3 também não tinham repertório advindo de experiências para lidar com esse assunto. Essa situação evidencia a conjugação de papéis entre ser professora de EI e ser mentora, uma vez que ela aproximou os dois microsistemas (lidar com a BNCC na organização do trabalho como professora de EI e auxiliar as dificuldades das PIs do PHM em relação a BNCC) compondo um mesossistema. Nesse contexto, os papéis, funções, dificuldades, concepções pedagógicas, maneiras de pensar, elaboração de ações, mobilização e construção de novos conhecimentos estão articulados e impactam tanto nas ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças na EI como também no processo de ensinar a ensinar.

Os dados indicam, portanto, a importância das mentoras estarem imersas em uma comunidade profissional que possibilite que elas dialoguem, ofereçam sugestões, recebam apoio, troquem ideias, construam conhecimentos com outras mentoras, principalmente, com aquelas que atuam na mesma etapa de ensino. Tais aspectos se mostraram benéficos para o andamento do trabalho de mentoria bem como para lidar com as situações-problemas que surgiam no processo de ensinar a ensinar. Compreende-se, portanto, que a construção de um espaço colaborativo que tem “finalidade formativa voltada para a aquisição e trocas do conhecimento profissional e desenvolvimento de competências para atuar na profissão”, favorece para que as tensões vivenciadas pelos professores sejam reduzidas (PASSOS et al., 2020, p.16). No caso analisado, pode-se afirmar que a colaboração esteve presente entre mentoras e equipe de pesquisa do PHM e cumpriu com o seu papel formativo, principalmente no que se refere ao enfrentamento das tensões provocadas pela implementação da BNCC.

Isso leva a reconhecer que as mentoras se mostraram resilientes diante desse cenário. Diante das demandas trazidas pelas iniciantes, avaliaram que possuíam pouco domínio sobre o assunto, compartilharam suas dificuldades no PHM, solicitaram ajuda e mostraram-se disponíveis a aprender novos conhecimentos. Observa-se, assim, que:

[...] a resiliência é mais do que a capacidade de “lidar” com os problemas, o que sugere que é apenas um meio de sobrevivência. Contrariamente, ter a capacidade de resiliência sugere uma capacidade de “gerir” acontecimentos e situações exigentes de uma forma positiva, ao ponto de “recuperar” dificuldades significa derrotá-las [...]. as capacidades de resiliência podem ser construídas e alcançadas através de contextos educacionais caracterizados pela atenção e preocupação (DAY, 2014, p.105)

O que pode ter favorecido esse processo foi o fato delas estarem imersas no grupo do PHM que lhes oferecia apoio, sugestões, trocas, mostrando-se como um espaço tanto para “desabafos” como para a promoção de processos reflexivos sobre suas práticas, impulsionando a construção de novas aprendizagens.

- **EPISÓDIO 3: “A mentoria no contexto da pandemia”**

A pandemia veio demonstrar o quanto contextos mais externos à escola podem afetá-la diretamente, assim como também interferem nos processos vivenciados por seus profissionais em diferentes âmbitos. Os desafios que esses profissionais enfrentaram (e estão enfrentando) nesse momento de crise não se refere a apenas questões metodológicas no trabalho pedagógico, mas também envolvem aspectos relacionados às questões familiares, econômicas e sociais (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Assim, enquanto exossistema, a pandemia impactou desde contextos mais distantes e até os mais próximos das mentoras, fato que pode vir a causar mudanças desenvolvimentais desses sujeitos dentro dos microsistemas em que atuavam (BRONFENBRENNER, 1996). Isso pode ser percebido nos relatos de M1, M2 e M3, ao compartilharem as tensões vivenciadas durante esse período de isolamento social e de que maneira isso provocou a elas reflexões, novas maneiras de agir, mudanças na prática, estabelecimento de novas formas de interações, aprendizagens, novas percepções sobre suas funções. As suas narrativas relembram o fato de que, além da

atuação como formadoras de PIs, elas também estão inseridas em outros microsistemas em que desempenham papéis específicos, mas que de alguma forma eles estão conectados e são impactados mutuamente.

Neste sentido, é possível observar nos excertos abaixo que a pandemia trouxe consequências para suas vidas pessoais:

Com relação à pandemia, tenho momentos de muita ansiedade, medo, insônia e até certa dificuldade de concentração, mas estou procurando não pensar muito e tento viver um dia de cada vez e se prevenindo (Diário de mentoria - mentora M1 - 03/junho/2020).

Esses últimos três meses foram muito pesados para mim, pois sou uma pessoa que me coloco muito no lugar do outro, fico pensando como estão as crianças, tenho aquelas que estão super bem, mas tenho criança que chega à escola como ela mesma diz: “tô com o estômago roncando, com uma fome tia”, e come pra valer!!! (Diário de mentoria - mentora M3 - 22/maio/2020)

Precisei me afastar por alguns dias para ajudar com uma questão de saúde em família [...] minha irmã pegou Covid 19, e deixou a mim e toda a família muito aflita, a angústia se ampliou com sua piora [...] hoje estou aqui para compartilhar nossa vitória! [...] Estou retornando ao PHM, pois sinto uma necessidade imensa de fazer algo que gosto, para contrapor tantas desventuras! Vou me atualizar o mais rápido possível (Diário de mentoria - mentora M2 - 13/junho/2020).

Nos trechos em destaque é possível perceber que todas as mentoras relatam sobre seus sentimentos de angústia, ansiedade e medos causados pela pandemia. Tais sentimentos são provenientes de diferentes fontes – questões pessoais, familiares e profissionais. Esses processos apresentam consequências, como a falta de concentração para a realização das atividades (mentora M1) e o afastamento durante alguns dias do PHM (mentora M2). Apesar das três mentoras não comentarem nada nas diferentes fontes de dados aqui analisadas, observou-se que o ano de 2020 foi o período em que elas menos fizeram registros em seus diários de mentoria. A isso, pode-se questionar se os sentimentos de tensões causados pela pandemia podem ter afetado, em parte, o envolvimento e participação das mentoras em algumas atividades formativas do PHM.

No quesito relacionado à dimensão profissional, observa-se abaixo nos excertos das narrativas das mentoras o quanto o cenário de 2020 afetou o andamento do seu trabalho nas instituições de EI, colocando-as em uma posição ainda não vivenciada e, por isso, gerando dificuldades:

O vírus impôs o isolamento social, de repente as escolas fecharam e nos afastamos das nossas crianças sem ainda ter estabelecido o vínculo necessário para desenvolver nossas atividades. Simplesmente de um dia para outro parece que deixamos de ser professor. (Diário de mentoria – mentora M1 – junho/2020)

O momento atual é algo novo para todos nós, enquanto professoras, estamos sendo obrigadas a nos reinventar. São inúmeras as nossas incertezas entre elas: Como será a regulamentação desse período? Como garantir a qualidade e o cumprimento do que vínhamos desenvolvendo? Como engajar alunos e famílias nesse nosso modelo? Essas são incertezas das quais não temos domínio. (Tarefa: balanço das atividades – mentora M3 – 07/julho/2020).

A educação infantil tem especificidades únicas e muito distintas das demais etapas. [...] Claro que em todos os níveis temos barreiras como acesso e uso da tecnologia em sim, a falta de formação dos responsáveis etc. Agora a E.I. - temos outras barreiras além das citadas. [...] A própria OMS recomenda que crianças com menos de 5 anos fiquem o menos possível expostas a telas [...]. Sem falar no objetivo CENTRAL da E.I - a socialização/ interação com pares/acesso a culturas diversas por meio do convívio e trocas. Como proporcionar tudo isto sem estrangular/desrespeitar o interesse do grupo? De verdade, tenho mais perguntas que respostas, mais dúvidas do que certezas! (Diário de mentoria – mentora M2 - abril/2020)

Sabe-se que o trabalho docente lida com imprevistos, situações inesperadas, o que demanda do professor um repertório teórico e prático para conseguir enfrentar essas situações. Tais ocorrências podem se tornar fontes de aprendizagens principalmente se processos reflexivos estiverem envolvidos nesses momentos (VAILLANT; MARCELO, 2012). Sem dúvida, as mentoras do PHM tinham um vasto repertório de práticas, conhecimentos e experiências que favoreciam a elas lidarem com situações diversas provenientes do contexto escolar. Professores com muitos anos de docência podem apresentar um quadro de referências complexo e amplo, o que possibilitaria “exercer um controle voluntário e estratégico sobre partes dos processos de ensino e aprendizagem [...] [e] analisar a estrutura abstrata do problema e recorrer a um repertório variado de problemas já enfrentados” (SOUZA; REALI, 2020b, p.1917). Mas, mesmo com toda essa base de conhecimento, elas também podem apresentar sentimentos de inseguranças, ansiedade, frustração diante de um novo desafio profissional, como o provocado pela pandemia.

Dada a especificidade da EI, as mentoras apresentam questionamentos pertinentes sobre como dar prosseguimento ao trabalho pedagógico com crianças pequenas de maneira remota, uma vez que a base da proposta dessa etapa se faz pela

articulação entre cuidado, educação, interações e brincadeiras. Compreende-se, portanto, que a EI deve contemplar vivências que “contribuam para a ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças, que alarguem seus olhares em todos os sentidos para o mundo ao redor [...], que potencialize suas aprendizagens” (OSTETTO, 2011, p.157). Para tal, é necessário que os professores ouçam os bebês e crianças; interajam com eles; se comuniquem por meio da fala, do olho no olho, do toque; propiciem momentos de trocas entre pares mais novos e mais velhos; observem as brincadeiras, expressões corporais, gestos.

Todas essas ações e tantas outras se fazem presentes no cotidiano das instituições e fazem parte dos processos educativos na EI. Neste sentido, mesmo que os recursos virtuais colaborem como instrumentos que mediam interações, tornando a escola mais presente na vida das crianças no período do isolamento, ainda assim não substituem as relações interpessoais no ensino presencial. Como Kohan (2020) afirma, não há como se fazer escola sem corpos presentes. Mas, diante da necessidade do distanciamento social, medidas deveriam ser construídas de forma a contornar tantas perdas que estavam sendo causadas ao processo educativo de bebês e crianças pequenas. Porém, esse caminho deveria ser construído e, provavelmente, assim o faria por meio de erros, acertos, mudanças, testes, readequações etc.

Somado às tantas dificuldades, inseguranças, ansiedades e dúvidas que as mentoras estavam passando como mulheres e professoras, elas também tinham que saber lidar com as diferentes demandas trazidas por suas iniciantes. Isto é, por atuarem como professoras de EI e formadoras, não bastava que elas construíssem alternativas e caminhos que – de alguma forma – favorecessem o andamento do trabalho pedagógico com suas turmas. M1, M2 e M3 também deveriam analisar e refletir sobre o contexto de trabalho, características das turmas e orientações indicadas pelas redes em que cada PI acompanhada atuava. Normalmente, esse processo já demonstra uma complexidade grande, porém em um contexto tão desconhecido e imprevisível como é o caso da pandemia, isso se torna ainda mais difícil. O excerto de M3 evidencia o sentimento de incapacidade da mentora em conseguir auxiliar as suas PIs nesse cenário desconhecido por ela, mesmo possuindo tantos anos de experiência docente na EI:

[Antes de 2020] me sentia capaz de ajudar as PIs, quando elas colocavam suas demandas, ao menos eu tinha um pouco de conhecimento e experiência para auxiliá-las. Hoje estamos em um momento que me sinto um pouco perdida, as demandas levantadas

pelas PIs, são as mesmas demandas que eu tenho. (Tarefa: reflexão sobre o acompanhamento das PIs – mentora M3 – 25/agosto/2020)

Por já terem vivenciado diferentes situações em sala de aula, as mentoras apresentavam um repertório vasto de conhecimentos situados, os quais poderiam favorecer compreenderem as dificuldades enfrentadas pelas iniciantes ao longo de todo o PHM e, a partir daí, construírem ações de mentoria visando o aprimoramento da prática de ensino. Porém, no caso da pandemia, as mentoras nunca haviam experienciado nenhuma situação semelhante, na qual tivessem que deixar de atuar presencialmente e passassem a desenvolver suas atividades pedagógicas de maneira inteiramente remota. A inexperiência das mentoras em lidar com esse desafio tão novo e ter que, como formadoras, auxiliar outras professoras, causou sentimentos semelhantes àqueles vivenciados pelas próprias PIs. Isso tudo intensificado pelo fato de que as mentoras tiveram que aprender a atuar de forma remota com as suas turmas e, concomitantemente, também tiveram que aprender a ensinar PIs a ensinarem bebês e crianças de maneira remota.

Somado a essa falta de experiência, outro aspecto também interferiu diretamente no trabalho das mentoras: nenhuma PI estava mais em sala de aula devido ao fechamento das escolas. A mentoria no PHM se fundamentava nas narrativas trazidas pelas iniciantes a partir das vivências docentes na escola, seja por questões relativas às interações com seus pares, manejo de sala, práticas desenvolvidas que não deram certo, relação com as crianças, dentre outras. Como, então, desenvolver um trabalho de mentoria sem a sua “matéria-prima”? As narrativas abaixo demonstram essa tensão vivenciada pelas mentoras:

Como mentora foi necessário rever minha forma de atuar também. A ferramenta que eu tinha para elaborar atividades era os relatos do cotidiano das professoras iniciantes no diário. A partir dos registros eu buscava as evidências e propunha tarefas para as necessidades formativas. Porém, as PIs estão afastadas da sala de aula, e sem possíveis registros nos diários, não conseguia visualizar, traçar estratégias para desenvolver o trabalho de mentoria neste novo cenário. (Diário de mentoria – mentora M1 – junho/2020)

O ser mentora esse ano [2020], por conta da pandemia, foi muito diferente do ser mentora no ano passado. No ano passado tratávamos de situações de sala de aula que já havíamos vivenciado enquanto educadoras, nesse ano passamos por situações semelhantes aos PIs, que nunca havíamos vivenciado [...] Com a pandemia veio a questão do ensino remoto na Educação Infantil, como orientar os professores

se isso era algo novo para nós também? (Questionário – mentora M3 – dezembro/2020)

M1 também relata que uma das características do PHM é articulação entre teoria e prática, mas com a pandemia já não era mais possível conduzir o seu trabalho como vinha fazendo até então:

O PHM tem como norte de trabalho a ponte entre teoria e prática, a partir do contato entre docente e criança em sala de aula. A pandemia roubou esse entrelaçamento, esse convívio, e agora? A aflição tomou conta de mim, não sabia mais como desenvolver meu trabalho, porque eu também estava aprendendo sobre ensino remoto (Tarefa: balanço das atividades – mentora M1 – 07/julho/2020).

Em 2020 as mentoras iriam completar três anos de atuação no PHM. De acordo com Loughran (2019) esse período se refere, geralmente, ao tempo que um formador de professores leva para constituir a sua identidade profissional. Neste sentido, por já terem vivenciado diferentes tipos de interações com as PIs no PHM bem como estarem em um caminho de consolidação de suas identidades, as mentoras pareciam demonstrar – até o presente momento – uma maior autonomia e segurança nos processos de mentoria. Tais aspectos puderam ser observados pela redução de pedidos de auxílio à tutora, demonstração de destreza ao manusear os recursos do AVA, elaboração de diferentes estratégias de ensino, formas como se relacionavam com as PIs, caminhos que conduziam as práticas de mentoria etc.

Assim, até fevereiro de 2020, o andamento das atividades de mentoria se fazia em um contexto já conhecido e familiar às mentoras, onde os processos de interação entre os participantes do PHM e as ações envolviam: i) recebimentos de narrativas das práticas das PIs vivenciadas no interior de suas escolas; ii) compartilhamento, por parte das mentoras, de narrativas, vídeos, áudios e fotos de suas próprias práticas em sala de aula como forma de oferecer modelos às PIs; iii) abordagem de situações-problemas recorrentes que surgiam durante a atuação nas instituições de EI; iv) encontros presenciais semanais com toda a equipe do PHM.

Entretanto, a pandemia mudou os rumos da condução da mentoria e, neste novo cenário, por mais que M1, M3 e M2 já tivessem construído uma bagagem do que é ser mentora da EI em um ambiente híbrido, elas se viram diante de um novo desafio: como ser mentora da EI em um contexto de pandemia? Essa situação demonstra que a identidade profissional não é imutável e passa por um processo evolutivo que envolve a

(re)interpretação das experiências, ainda mais considerando os contextos de intensas mudanças que professores e/ou formadores estão inseridos e vivenciam (FLORES, 2015; MARCELO, 2009).

Apesar de essa situação ser desafiadora, a literatura evidencia que os professores são capazes de desenvolver funções que ultrapassam suas atividades tradicionais restritas ao ambiente físico da escola. Essa característica parte, principalmente, das demandas atuais que necessitam que os professores trabalhem em conjunto, colaborem uns com os outros e planejem coletivamente (MARCELO, 2009). De forma semelhante, a pandemia fez com que as mentoras saíssem de suas “zonas de conforto” e criassem caminhos alternativos para contornar a situação-problema. Neste momento atual, o que de fato era necessário que fosse abordado com as iniciantes? Qual seria o papel de auxílio das mentoras em um contexto em que não há mais interação com as crianças, suas famílias e pares nas instituições? Para isso, primeiramente, foi necessário ouvir o que as iniciantes tinham a dizer sobre esse período:

Com o intuito de desenvolver meu trabalho de mentora em tempos de pandemia, solicitei para elas [PIs] escreverem sobre esse momento, sobre seus medos e angústias, para tanto, nossos diálogos foram no diário, elas desabafaram sobre suas incertezas e como fica o papel do professor e sua atuação em meio à pandemia (Diário de mentoria – mentora M1 – junho/2020)

No começo ficamos como todo mundo surpresas e mais do que nunca a empatia e a escuta sensível foram muito importantes não apenas para as P.I.s, [mas também] para nós mentoras, para a manutenção do vínculo e até [para] encontrar necessidades formativas [das PIs] (Questionário – mentora M2 – dezembro/2020).

Não foi um período fácil, muitas vezes escrevia para a PI perguntando se ela precisava de algum tipo de ajuda e ela respondia que estava cheia de trabalho e coisas para fazer, perdida com tantas solicitações da Secretaria e eu, muitas vezes, apenas acalmava a mesma e colocava um pouco do que estava fazendo. Muitas vezes, fiz sem a segurança de estar correto ou não (Questionário – mentora M3 – dezembro/2020).

No excerto abaixo de M3 é possível ainda perceber que, assim como as PIs, as mentoras também compartilhavam dos mesmos sentimentos de tristeza e insegurança. Nestes momentos o grupo do PHM se mostrou importante para apoiá-las. Tal situação parece ter influenciado, inclusive, o desenvolvimento da escuta sensível que as mentoras tiveram com as suas PIs:

Muitas vezes entramos tristes, desanimadas e sem saber como proceder e ao final do encontro [mentoras com equipe de pesquisa do PHM] estávamos de outra forma, olhando para o trabalho e enxergando possibilidades. Em muitos momentos usamos essa escuta com as PIs, ouvindo o que elas tinham para nos dizer, redirecionando o trabalho para essa necessidade. [...] foi o único grupo em que nós professores éramos ouvidos e o trabalho era direcionado a partir de nossas falas (Questionário – mentora M3 – dezembro/2020).

A narrativa de M3 indica o impacto dos encontros síncronos com a equipe do PHM em relação à maneira como as mentoras conduziram suas atividades junto às PIs. Isto é, percebe-se que, ao se sentirem amparadas pelas pesquisadoras e tutoras dentro de um ambiente em que podem compartilhar seus sentimentos, as mentoras de certa forma reproduziram esse tipo de interação com as suas iniciantes. Observa-se, assim, que a forma como desenrolou o processo formativo das mentoras no PHM influenciou a maneira como elas abordaram as iniciantes durante esse período de acompanhamento.

Essa situação pode ser associada ao que Bronfenbrenner (1996) denomina por díade de atividade conjunta e primária. Na “atividade conjunta” a díade realiza algo junto, apesar de que cada sujeito atua de forma diferente. A díade de atividade conjunta pode vir a se transformar em díade primária ao passo em que o comportamento do sujeito é influenciado pelo outro, mesmo que este não esteja fisicamente presente. No caso do PHM, nota-se que a relação estabelecida entre a mentora M3 e o grupo de pesquisa se caracteriza pela atividade conjunta (os momentos de reuniões são focados no desenvolvimento do trabalho de mentoria, na escuta sensível das dificuldades e construção de possibilidades de ação), que se transforma em uma relação de ordem primária (o comportamento da mentora M3 com as suas PIs é influenciado diretamente pelo modo como o grupo de pesquisa atua na atividade conjunta).

Ademais, partindo do pressuposto de que o trabalho de mentoria no PHM não possuía um currículo predefinido, a escuta dessas necessidades e demandas das PIs se fazia essencial para que as mentoras conseguissem dar prosseguimento às suas ações. Desta forma, é possível planejar e (re)direcionar o trabalho de mentoria a partir daquilo que as professoras vivenciam. Com isso, considera-se que “para cuidar do outro, é preciso cuidar de si, portanto as professoras precisam ser ouvidas e a sua voz precisa ser considerada nas tomadas de decisão, visto que vivem, por dentro, as ‘verdades’ da Educação Infantil no contexto da pandemia” (COUTINHO; CÔCO, 2020, p.8).

Essa situação vem a exemplificar o fato de que, além de terem domínio sobre conhecimentos que favorecem o processo de ensinar a ensinar, é essencial que as

mentoras também demonstrem ter empatia, paciência, flexibilidade, fácil comunicação etc. As iniciantes, em contextos “normais”, já costumam vivenciar um processo de desequilíbrio emocional em que uma hora se veem animadas e entusiasmadas com a profissão, e no momento seguinte se sentem sozinhas, frustradas, desanimadas, angustiadas, inseguras (LIMA, 2004). Com a pandemia, tais sentimentos se intensificaram e, desta forma, requereu que as mentoras oferecessem abertura para que elas pudessem falar sobre seus sentimentos e questionamentos. Essa postura das mentoras vem a atender algo que, geralmente, o PI apresenta: necessidade de apoio de âmbito emocional relacionado à auto-estima e segurança. Para tal, as mentoras devem utilizar de suas habilidades pessoais e profissionais a fim de estabelecer uma relação colaborativa com as iniciantes, baseada no respeito, confiança mútua e reconhecimento de que cada uma pode se aperfeiçoar.

Com o andamento da pandemia e prolongamento do distanciamento social, as redes de ensino e as instituições foram se organizando e oferecendo algumas orientações às PIs sobre como iriam proceder para o desenvolvimento do ERE na EI. Diante das informações coletadas nas interações das díades, as mentoras conseguiram identificar como cada iniciante estava organizando o seu planejamento pedagógico. Isso foi fundamental para que as mentoras construíssem seus planos de ações no PHM. A princípio, essa nova situação poderia vir a solucionar (em parte) as dificuldades enfrentadas pelas mentoras, porém – para a mentora M1 – isso também se mostrou como mais uma tensão:

A impressão que me vem num primeiro momento é que a pandemia dificultou um pouco nosso trabalho de mentoria, parece que estamos estagnadas, o cenário é diferente em cada município, e as PIs estão buscando aprender sobre tecnologias para enviar as sugestões pedagógicas às famílias. Cada uma dialoga e se divide na elaboração dessas sugestões, esse aspecto exige novos caminhos na mentoria que eu ainda não consegui alinhar e colaborar com as PIs. (Tarefa: reflexão sobre o acompanhamento das PIs – mentora M1 – 25/agosto/2020)

M1 relata a sua dificuldade em conseguir conciliar tantas especificidades das redes de ensino referente à condução do trabalho na mentoria. Tal fato provoca à mentora o sentimento de “estagnação” e de não conseguir colaborar com as iniciantes. Tal situação exemplifica a necessidade da mentoria passar por um processo de adaptação diante do grande impacto que um contexto externo provocou.

A mentora M3, evidencia as mudanças que tiveram que fazer na condução das atividades de mentoria: “iniciamos o ano fazendo o levantamento das demandas das PIs e com a pandemia, esses assuntos deixaram de ser prioridade e as discussões sobre o ensino remoto passaram ser prioridade” (Questionário – mentora M3 – dezembro/2020). Isso demonstra que os professores ou, como no caso dessa pesquisa, as mentoras “atuam num mundo dominado pela mudança, incerteza e complexidade crescentes, cujas situações e problemas não são solucionáveis com a simples aplicação de conhecimentos técnico-teóricos disponíveis” (REALI; MIZUKAMI, 2019, p.120). Desta forma, a construção de soluções envolve uma constante tomada de decisões diante do que é colocado pelo contexto e de como os sujeitos envolvidos reagem.

É possível, então, perceber um movimento interessante por parte das mentoras da EI a fim de tentar lidar com as tensões provocadas pela pandemia. Diante da nova realidade era necessário um redirecionamento nos assuntos tratados, formas de condução, interações com as PIs etc. Visto que todas as mentoras da EI estavam passando pelos mesmos desafios e percebendo também que, mesmo com as diferenças das redes, as PIs relatavam dificuldades semelhantes, então M1, M2 e M3 resolveram construir juntas novas formas de atuar como mentoras. Para tal, desenvolveram ações em conjunto até o momento em que acreditavam que já poderiam retornar aos seus planejamentos individuais iniciais.

[...] mudamos nossos planos e elaboramos atividades e encontros para discutirmos essa questão [da pandemia]. Propusemos [mentoras] muitas ações conjuntas para que elas [PIs] pudessem conversar com outros municípios e assim trocar experiências. [...] Propusemos reflexões a respeito de diferentes temáticas (ensinar a pescar) e oferecemos encontros virtuais dos quais foi possível discutir situações práticas e cotidianas (dar o peixe). [...] Quando sentimos que já estavam mais calmas e seguras, voltamos ao plano inicial priorizando as necessidades formativas de cada PI. (Questionário – mentora M3 – dezembro/2020).

[...] houve mudanças nos meus planos. Recorri às colegas mentoras, foi muito importante a parceria com a M2 e M3. Nós três alinhamos nossas intervenções como mentoras durante a pandemia, propondo tarefas em conjunto com nossas PIs. Elaboramos fóruns [...], tarefas no coletivo, encontro virtual para conversar sobre a pandemia e ensino remoto. (Questionário – mentora M1 – dezembro/2020)

Ultimamente tenho mantido maior contato com a M3 e a M1. Fizemos fóruns, palestras e atividades juntas e foi muito bom e produtivo! Me aproximei muito da M1, a M3 eu já conhecia da rede. (Questionário – mentora M2 – dezembro/2020)

As atividades que as mentoras M1, M2 e M3 desenvolveram em conjunto foram bastante variadas: propuseram individualmente tarefas para as suas PIs em suas salas de acompanhamento; elaboraram fórum entre as PIs de cada mentora; realizaram um fórum e um encontro pelo Skype com todas as PIs e mentoras da EI.

Pode-se observar que o novo contexto gerou tensões às mentoras visto que, de certa forma, impossibilitou o desenvolvimento do trabalho de mentoria como vinha sendo conduzido até então. A interferência do evento provocou sentimentos de angústia, insegurança, incapacidade, estagnação, frustração e tristeza. Entretanto, apesar desse difícil processo, nota-se uma mobilização em conjunto a fim de buscarem alternativas para superarem ou, ao menos, minimizarem os problemas a fim de dar continuidade ao trabalho de mentoria. Neste sentido, entende-se que houve, por parte das três mentoras, a busca pelo equilíbrio pedagógico (MANSFIELD; LOUGHRAN, 2018). Isso porque elas se viram em uma situação em que seus conhecimentos profissionais (como mentoras e professoras da EI) atingiram os limites de sua aplicabilidade e não se adequavam mais ao contexto específico imposto pela pandemia. Assim, de forma colaborativa, elas buscaram caminhos que as levaram a conhecer mais a fundo a situação, criar possibilidades de enfrentamento e, por fim, testar suas ações planejadas de forma a resolver o desconforto sentido (LOUGHRAN, 2019).

As decisões que envolvem experimentar uma metodologia nova, assumir novas estratégias de ensino, organizar sua sala de um outro jeito etc, podem envolver riscos, perdas e ganhos. Quando essas decisões são tomadas de maneira isolada, sem discussão, apoio ou troca com os pares, pode-se gerar mais incertezas e inseguranças (PASSOS et al., 2020). Partindo desta compreensão, deve-se enfatizar a importância do movimento das mentoras de se reagruparem em busca de algo em comum a todas: buscar soluções para as tensões vivenciadas no processo de ser mentora no contexto da pandemia.

- *Processos de mentoria no contexto da pandemia: Apoios, aprendizagens e percepções das mentoras*

Se reconhece aqui que não é qualquer experiência que proporciona a aprendizagem e desenvolvimento profissional, mas sim aquelas em que “refletimos, analisamos o que fazemos e por que o fazemos, o que nos conduz a tomar consciência das complexidades do trabalho profissional” (VAILLANT; MARCELO, 2012 p.40). Os dados analisados indicam que, apesar do contexto da pandemia ter sido extremamente

desafiador para a promoção dos processos de ensinar e de ensinar a ensinar, ele também se mostrou uma experiência importante de reflexões, aprendizagens e reinvenção do papel de ser mentora na EI.

[...] veio a pandemia e estamos como diria Freire nos reinventando/reconhecendo/redescobrimdo! [...] tenho aprendido bastante com isto também...tenho repensado métodos, estratégias, aprendendo a usar aplicativos e mídias (Diário de mentoria – mentora M2 - maio/2020)

Ser mentora acredito que não é saber tudo, e a pandemia mostrou isso, como mentora também foi necessário aprender como trabalhar no ensino remoto, e sempre me vem essa pergunta, como vou ensinar, dar suporte ao outro, se também estou aprendendo como fazer em tempos de ensino remoto? Ainda no papel de mentora me vejo em constante aprendizado, em movimento, a vida é movimento, e estou aprendendo e compartilhando com as PIs meus conhecimentos em tempos de pandemia. (Tarefa: balanço das atividades – mentora M1 – 07/julho/2020)

Tendo em vista esse período que estamos passando, com certeza seria uma mentora muito mais preocupada com as PIs, que valoriza muito mais as relações interpessoais. Durante esse período tenho visto que não é só trabalhar questões pedagógicas, mas dilemas pessoais também!! (Tarefa: Balanço das atividades – mentora M3 – 07/julho/2020)

Portanto, as mentoras reconstruíram o seu fazer no acompanhamento das PIs, visto que a maneira como elas conduziam suas práticas, até o momento, já não se adequavam mais ao novo contexto. Ademais, as demandas das iniciantes se mostraram diferentes das que eram relatadas antigamente, uma vez que o fazer na EI se transformou de um dia para o outro, deixando de ser presencial para o atendimento remoto das crianças. Esse processo envolveu, assim, a adoção de novas estratégias, utilização de diferentes recursos virtuais, oferecimento de apoio emocional, dentre as alternativas. M1, inclusive, relata que essa situação lhe fez perceber que - mesmo sendo mentora - ainda se encontra em um processo de aprendizagem sobre o ensino.

Talvez haja uma falsa ideia de que o mentor, por ser um profissional com muito tempo de experiência docente e com formação específica para atuar como formador de professores, seja alguém que conseguirá lidar com todas as situações-problemas apresentadas em seu trabalho. Isso pode remeter à ilusão de que: i) tensões não fazem parte do processo de ensinar a ensinar; ii) o mentor sabe sobre tudo. Porém, uma situação inédita e imprevisível, como a pandemia, veio demonstrar à M1 que o processo

de aprendizagem permanece continuamente. Essa situação exemplifica o fato de que mentores, mesmo sendo professores experientes, possuem dificuldades, demandas e necessidades e, por isso também, pode-se verificar a importância do oferecimento de uma formação inicial e continuada à esses profissionais enquanto atuam nos processos de mentoria. Por outro lado, as mentoras não conseguirão solucionar todos os problemas enfrentados pelos PIs. Desta forma, “a/o mentor(a) deverá planejar outras atividades, praticando a tentativa e erro, sempre refletindo sobre a sua própria prática e experiência docente para auxiliar no desenvolvimento profissional do professor iniciante” (GOBATO, 2020, p.139).

Esse novo contexto também fez com que as mentoras se vissem em um processo de reverem a sua identidade profissional como formadoras, principalmente no que se refere ao papel desempenhado no PHM em período de pandemia. De acordo com Bronfenbrenner (1994, p.69), as expectativas relacionadas ao papel “não se referem apenas ao conteúdo da atividade, mas também às relações entre as duas partes, em termos dos parâmetros diádicos previamente delineados”. Nestes termos, em sua narrativa, M3 percebe que o estabelecimento de relações entre mentora e PIs se faz além de questões de ordem “profissional”, uma vez que teve que oferecer apoio às suas iniciantes em situações que envolveram aspectos pessoais. Também pode-se observar um movimento de apoio mútuo e trocas entre essas professoras mais e menos experientes.

[...] o contato com as P.I.s senti um indescritível apoio e carinho, como se trabalhasse com elas, ali lado a lado, dividindo aquela cadeira da sala dos professores ou, ainda, trocando atividades, ideias e experiências na porta. Sabe o que é isto? Nunca, nem na mais esperanzosa aspiração, pensei que o ensino híbrido alcançaria! (Diário de mentoria – mentora M2 - 20/junho/2020)

Acho que procurei compartilhar um pouco da minha experiência com as PIs que participaram e participam do PHM, foi um período de construção, de confiança, troca de experiência (Tarefa: balanço das atividades – mentora M1 – 07/julho/2020)

Essa situação se distancia da visão unidirecional referente ao papel do mentor, no qual apenas esse profissional mais experiente ensina o iniciante. No caso das mentoras do PHM, ao que parece, estabelece-se uma cultura colaborativa uma vez que ofereceram apoio mútuo, construíram em conjunto aprendizagens, trocaram ideias sobre dificuldades reais enfrentadas, colocaram a base de conhecimento em ação e estabeleceram relações entre teoria e prática (REALI; MIZUKAMI, 2019). Tais

aspectos podem caracterizar uma mentoria dialógica bem-sucedida, uma vez que é constituída por conversas mutuamente significativas que valorizam e respeitam as opiniões. Assim, mentor e PI mostram-se dispostos a contribuir e aprender um com o outro (JONES; TONES; FOULKES, 2019).

Além da interação estabelecida com as iniciantes, as mentoras também demonstraram a importância e impacto do estabelecimento de relações mais próximas com a equipe do PHM durante o processo de ser mentora no contexto da pandemia. Referente a isso, M1 salienta o fato de que mentoria se mostrou um trabalho que envolve mudanças e movimento, necessitando que ela buscasse novos conhecimentos e apoios a fim de superar incertezas, medos e angústias. A mentora M3 também ressalta que estar inserida em um grupo como o PHM a auxiliou em duas dificuldades tanto como mentora como professora da EI:

[a pandemia] sinalizou que como mentora preciso estar também sempre em movimento e buscar apoio e novos conhecimentos, seja com colegas, ou na universidade, ou ainda, outros meios, como a internet. A pandemia mostrou que precisamos estar abertos às transformações, buscar superar esses momentos de incertezas e medos no diálogo com o próximo, dividir os momentos de angústias, para conseguir continuar nosso trabalho, mesmo com outro formato. (Tarefa: balanço das atividades – mentora M1 – 07/julho/2020)

Nós mentoras da Educação Infantil sempre trocamos ideias, elaboramos atividades juntas, buscamos a parceria, principalmente na pandemia, onde trabalhamos juntas nas atividades elaboradas em conjunto. Esse foi um aprendizado, construir sem concorrências, respeitar e valorizar o colega professor. Nesses anos de mentoria trocamos ideias sobre textos, vídeos, feedbacks, fóruns, como elaborar, dialogamos sobre tecnologias digitais. (Questionário – mentora M1 – dezembro/2020)

[...] fazer parte do grupo e contar com a equipe nos auxiliou muito, os momentos de conversa, de troca, do trabalho que estávamos realizando foi importante não só para nós como mentoras, mas para nós como professoras também!! Eu consegui direcionar meu trabalho de acolhimento das crianças e das famílias durante esse período usando os exemplos práticos que tivemos de acolhimento no grupo. [...] Nesse período o grupo também proporcionou diversos “momentos de desabafos”, foram momentos principalmente no início das reuniões em que pudemos colocar nossos sentimentos, nossas angústias e muitas vezes, conseguimos encontramos soluções para os nossos problemas. (Questionário – mentora M3 – dezembro/2020).

A narrativa apresentada por M1 quando ela diz que aprendeu a “construir sem concorrências, respeitar e valorizar o colega professor”, retrata um cenário diferente do

que frequentemente é vivenciado na carreira docente. Isso porque o macrosistema que perpassa os microsistemas das escolas é, muitas vezes, caracterizado pela cultura do isolamento docente. Essa cultura institucional é favorecida pelo espaço físico das instituições, distribuição do tempo e pelas normas de privacidade e autonomia entre os professores, fato que “os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira” (MARCELO, 2010, p.16).

Distanciando dessa realidade, no PHM as mentoras tiveram que aprender a desenvolver um trabalho colaborativo entre si e, em especial, no período da pandemia, buscar e receber apoio de todo o grupo do programa: tutoras, pesquisadoras e mentoras. Tal fato impactou de maneira direta o encaminhamento do trabalho de mentoria. Isso pode ser exemplificado pela narrativa abaixo da mentora M3, que indica que a tutora ajudou na organização do trabalho colaborativo entre as mentoras da EI:

Nesse último ano com a tutora Janailza se colocou muito à disposição para ajudar na organização do trabalho, pois seguíamos de uma forma e com a pandemia a atuação mudou por completo. Ela se dispôs a unir o grupo de Mentoras da Educação Infantil para fazer um trabalho conjunto, para que juntas pudéssemos trocar informações e conhecimentos (Questionário – mentora M3 – dezembro/2020).

Dentre os motivos que levaram as mentoras a desenvolverem um trabalho em conjunto no período da pandemia, a mentora M3 salienta a disposição da tutora Janailza em ajudá-las. A atuação das tutoras no PHM se mostra primordial para a mediação dos processos de aprendizagem, a qual se faz por meio de uma linguagem adequada, no levantamento de questões reflexivas que levam a um aprofundamento teórico e no compartilhamento de ideias, sugestões e materiais (MASSETTO, 2018). A troca colaborativa entre mentoras e tutora demonstrou a sua importância em um período tão conturbado como foi a pandemia. As adversidades pessoais e profissionais sentidas pelas participantes foram “concebidas como demandas que podiam contribuir para romperem ou nutrirem a operação dos processos proximais” (MASSETTO, 2018, p.257). Desta forma, essas adversidades parecem ter sido acolhidas pela tutora, a qual propiciou um caminho para que juntas as mentoras pudessem criar alternativas de superação e/ou minimização das dificuldades enfrentadas.

Por fim, após o desenvolvimento de atividades em conjunto com todas as PIs da EI (fórum de discussão e encontro por Skype) - propostas pelas três mentoras - M2 e

M1 avaliaram de maneira positiva essas iniciativas para o encaminhamento da mentoria na pandemia:

Achei que foi bem rico. [...] uma coisa que eu achei muito legal ao término foi de que todo mundo falou que foi muito bom conversar, foi muito bom ver que outras pessoas também passam pelas mesmas dificuldades. Foi muito bom ver como outras pessoas estão pensando sobre essa questão [ensino remoto na EI], que bom saber que eu não estou sozinha. Acho que foi o que mais apareceu. E é o que a gente fala aqui: “nossa é muito bom esse momento de reunião, porque a gente pode se expressar, falar, ser ouvida”. (Reunião por Skype com equipe de pesquisa - mentora M2 - maio/2020)

[...] essa reunião acabou surgindo, justamente, por que em tempos de pandemia como seria o nosso trabalho como mentora? Então, a gente pensou em reunir as PIs e elas trazerem para nós os problemas que estão enfrentando. A reunião foi ótima. Enriqueceu ainda mais o nosso trabalho. Foi uma forma que a gente encontrou de estar reunindo-as, de estar conversando, debatendo. Todas as angústias que elas trouxeram são também as nossas angústias (Reunião por Skype com equipe de pesquisa - mentora M1 - maio/2020)

Percebe-se pelas narrativas que não havia respostas prontas e/ou que fossem fáceis de serem elaboradas para os desafios e dúvidas referentes a como dar prosseguimento às atividades pedagógicas na EI de maneira remota. Isso porque essas questões envolvem aspectos que perpassam o ambiente escolar, se relacionando a contextos relativos ao: uso de recursos tecnológicos com finalidade educativa para a primeira infância; estabelecimento de boa comunicação com as famílias; disponibilidade de tempo dos responsáveis pelas crianças; acesso à internet e saber usar as tecnologias disponíveis; suporte de formação e de recursos aos professores por parte de órgãos superiores etc.

Deixar um ambiente físico, onde as trocas se fazem por meio do contato, toque, olhar, cheiros, e transpor as propostas educativas para uma interação inteiramente virtual na EI é um desafio que nenhuma das professoras (experientes e iniciantes) poderiam imaginar que vivenciariam. Neste sentido, as mentoras estavam tão inseguras na sua atuação profissional quanto as iniciantes e, por isso, os encontros virtuais entre as PIs e suas mentoras e entre as mentoras e o grupo de pesquisa do PHM se apresentou como mesossistemas importantes para troca de experiências, sugestões, desabafos e construções coletivas de soluções aos problemas enfrentados. Em outras palavras, nem mentoras e nem PIs estavam prontas para dar uma resposta efetiva e definitiva sobre

tantas questões que rondavam o ensino remoto na EI, mas juntas puderam perceber que todas estavam passando por dificuldades muito semelhantes.

É importante ressaltar que as narrativas das mentoras também indicam que, principalmente neste cenário, os papéis como professoras experientes e mentoras - os quais são desempenhados nos microssistemas da escola e do PHM, respectivamente - estão interconectados e impactam e são impactados entre si. Apesar de M2, M1 e M3 terem clareza de suas funções profissionais, sobre como se veem como professoras e do que se espera delas nas instituições de EI onde trabalham, no contexto de ensino remoto isso é desestabilizado. Consequentemente, esse fato também afeta as suas atuações como mentoras, mesmo já possuindo quase três anos de experiência nesse papel. Isso demonstra que “essas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem num determinado ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p.5). Do mesmo modo, observa-se como também a comunidade profissional do grupo do PHM se tornou um espaço para a construção de novas aprendizagens e novos caminhos para lidar com as tensões geradas pela situação-problemas, inclusive a partir da elaboração de um trabalho colaborativo entre as próprias mentoras da EI.

4.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES DOS DADOS

Neste quarto capítulo foi possível analisar os processos de desencadeamento de tensões, tomada de decisões e ações de três mentoras de PIs da EI para o seu enfrentamento e superação na mentoria. De modo geral, percebeu-se que elas se relacionaram às dificuldades individuais das mentoras, pela natureza do trabalho de mentoria, características do PHM, conhecimentos específicos e advindos de aspectos externos ao programa que influenciaram nas demandas trazidas pelas iniciantes e impactaram o desenvolvimento das ações das mentoras. As situações vivenciadas e os caminhos de busca para superação das tensões enfrentadas por M1, M2 e M3 demonstraram que a mentoria “[...] requer uma estrutura organizacional adequada, bem como uma elevada sensibilidade para se acomodar a diferentes situações [...] implica apoio, ajuda e orientação e exige tempo” (MARCELO, 2010, p.40).

Logo ao iniciarem a sua formação inicial no PHM para atuarem como mentoras, as participantes enfrentaram intensos sentimentos relacionados às suas expectativas futuras (como a mentoria seria conduzida na prática, o estabelecimento de relações e ações em uma perspectiva híbrida, vontade de contribuir com a formação de professores de EI etc), perspectivas do presente momento (processos reflexivos, construção de conhecimentos, novas compreensões sobre as tecnologias etc) e retomadas de experiências profissionais passadas (auxílio voluntário às PIs de suas escolas, recebimento de apoio de pares mais experientes, atuação na formação de professores no caso da M3 etc). Durante esse processo formativo no PHM, as mentoras começaram a relatar sentimentos semelhantes a de quando professores iniciam a docência, como: dúvidas, questionamentos, dificuldades, conflitos internos (MIZUKAMI; REALI, 2019). Ademais, tanto M1 como M2, ao mesmo tempo que demonstram um grande entusiasmo em poder contribuir com professoras que iniciam a docência na EI, também relataram suas inseguranças quanto às responsabilidades do novo papel.

Se, por um lado, essa formação inicial foi essencial para o início da construção da base de conhecimentos relativa a ensinar a ensinar de forma híbrida, pois - por meio das atividades e encontros com a equipe - as participantes conseguiram se aproximar do papel de ser mentora. Por outro, esse processo também tensões relacionadas à: construção da identidade de ser mentora (M2; M1; M3); manuseio dos recursos virtuais (M2; M1); saber ensinar a ensinar de forma híbrida (M2; M1); construção de feedbacks (M2; M1; M3); elaboração de registros escritos (M3). Não foi possível identificar

muitas situações geradoras de tensões enfrentadas por M3 nesse período devido a dois motivos: i) a sua formação inicial foi mais curta se comparada a das outras mentoras, já que ela entrou meses após o início do PHM; ii) M3 realizou poucos registros em seu diário de mentoria sobre suas vivências no processo de se tornar e ser mentora. Sobre isso, enfatiza-se que “detalhar não é somente no sentido de alavancar o processo de análise da pesquisa, mas entender que se esperava que a professora experiente compartilhasse seu raciocínio com explicações de como e quando surgem e solucionam os problemas/demandas” (MASSETTO, 2018, p.236). Por outro lado, também deve-se considerar que M3 com frequência apontava não se sentir à altura para ocupar a função de mentora sugerindo não se sentir autoconfiante/autoeficiente.

Observou-se ainda que as mentoras M1 e M2 expõem essas suas dificuldades somente após três meses de participação no programa. Conforme são propostas as atividades formativas no AVA e o tempo vai passando, as mentoras começam a explicitar mais quais são de fato suas dúvidas, inseguranças, desafios etc., solicitando auxílio da tutora. Talvez esse movimento tenha acontecido por M1 e M2 ainda não se sentirem à vontade para exporem suas dificuldades à equipe de pesquisa. Na docência idealiza-se a imagem de um professor-modelo como sendo um profissional agradável, calmo e capaz de lidar com situações que surgem no cotidiano. Porém, este cenário é favorável a se esconder sentimentos negativos (ansiedade, medo, raiva etc.) que o professor pode vivenciar (MASSETTO, 2018). Diante disso, enfatiza-se a necessidade dos professores - inclusive aqueles que possuem muitos anos de experiência - contarem com o apoio de pares para o desenvolvimento de seu papel profissional. Desta forma, é “possível quebrar a barreira de que demonstrar seus sentimentos, especialmente, os negativos, fazem dos professores experientes profissionais piores ou que isso diminua o reconhecimento atribuído ao papel de formadores” (MASSETTO, 2018, p.282). Além do apoio oferecido pela equipe por meio das reuniões presenciais e conversas individuais com a tutora, a realização das atividades formativas no PHM - em especial estudos de textos teóricos e análise de casos de ensino - as auxiliaram no enfrentamento de suas dificuldades, fazendo com que se sentisse mais seguras para a nova função.

Observou-se, durante esse período, o início de um movimento em que as mentoras se apresentam “ativas e engajadas em ‘Processos Proximais’ com pessoas, símbolos e objetos dentro de um microssistema, em interação com outros contextos, incluindo tanto continuidade quanto mudança ao longo do tempo” (TUDGE, 2008, p.6). Compreende-se, desta forma, que M1, M2 e M3 impactam (ao compartilharem suas

experiências, saberes, conhecimentos, sugestões, dúvidas etc) e são impactadas pelo microsistema do PHM ao terem que desempenhar um novo papel (ensinar a ensinar), ao conhecerem e construírem novos conhecimentos (ensino híbrido, mentoria, início da docência), a mudarem de percepção em relação ao uso da tecnologia na formação de professores, a construírem relações próximas com outras pessoas (tutoras, mentoras, pesquisadoras) e a estabelecer uma interconexão com outros contextos que vivencia e/ou vivenciou (escola, grupo de pares etc), constituindo-se em um mesossistema.

Esse processo complexo não se finalizou na formação inicial do PHM uma vez que, após esse período, as três participantes estabeleceram novas relações que envolveram outros novos contextos: a construção de díades com as PIs. Assumir o papel de ser mentora pressupõe, desta forma, que M1, M2 e M3 mudarão a maneira como se “comportam numa determinada situação, as atividades nas quais se engajam e as relações que se tornam estabelecidas entre aquela pessoa e outros presentes no ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p.69). Por isso, as interações entre mentoras e iniciantes, por sua vez, também constituíram “processos proximais” que impactaram o desenvolvimento profissional como mentoras.

Aprender a ser mentora se assemelha a aprender a ser professora, pois se caracteriza por ser um processo “dinâmico, não linear, que ocorre ao longo da vida, envolto em mudanças e singularidades, influenciado pelas crenças, pelos valores e pelas expectativas do sujeito” (SOUSA et al., 2019, p.173). As aprendizagens construídas a partir do enfrentamento de situações novas na mentoria – as quais geraram tensões à M1, M2 e M3 – podem se tornar fontes de aprendizagens sobre ensinar a ensinar ao incorporar e mobilizar conhecimentos durante a prática, no processo de reflexão sobre essas vivências, na elaboração de ações para enfrentamento e solução das situações-problemas e avaliação sobre o desfecho.

Na coleta dos dados identificou-se diferentes tensões vivenciadas pelas mentoras M1, M2 e M3 durante o acompanhamento junto às PIs, como: estabelecimento de vínculo com as iniciantes (M2; M1; M3); base do conhecimento e domínio do conteúdo (M2); diferença de concepção sobre a infância (M1); gerir processos de mentoria (M1; M2); ser mentora na pandemia (M1; M2; M3); abordar conteúdos específicos, como BNCC, letramento, linguagem matemática (M1; M2; M3); auxiliar a PI em questões relativas a conflitos hierárquicos na escola (M1; M2); dentre outros.

Referente ao encaminhamento dos episódios relativos ao comportamento das crianças (vivenciado pela M1), à linguagem matemática na EI (vivenciado pela M2) e

ao auxílio das PIs durante a pandemia (vivenciado pela M3), observou-se que aconteceram ao longo de um tempo extenso (cronossistema), foi sentido por cada mentora de uma determinada forma (macrossistema) e envolveu diversas pessoas e contextos (microsistema, mesossistema e exossistema). Nos três episódios observou-se que as mentoras não apresentavam conhecimentos suficientes (ou o total domínio deles) para a elaboração de ações de mentoria adequadas às demandas das iniciantes. Dentre os caminhos trilhados a fim de buscar novamente o “equilíbrio pedagógico” – após a sua desestabilização causada pela tensão – as mentoras solicitaram e/ou receberam o auxílio da equipe do PHM (tutora, pesquisadoras e mentoras), a qual ofereceu material de apoio, informações, explicações de conhecimentos específicos e sugestões de práticas pedagógicas. Enquanto as mentoras aprendiam sobre aspectos que envolviam as situações-problemas enfrentadas por suas iniciantes, elas também estavam – concomitantemente - conduzindo as suas práticas de mentoria. Nesses casos, o processo de aprendizagem da mentora e da PI sobre os assuntos tratados aconteceu em paralelo por meio de momentos em que se “deu o peixe” e “ensinou a pescar”.

Esse processo foi favorecido devido ao modelo adotado pelo PHM, uma vez que havia espaço para trocas de experiências entre as integrantes do programa (tutoras, pesquisadoras e mentoras), ocasionando em aprendizagens dos envolvidos a partir de situações multifacetadas. Nessas situações, pode-se inferir que se constituiu um sistema N+2, isto é, houve um impacto decorrente da inserção de outras pessoas (tutora e pesquisadoras) na díade (mentora-PI) (BRONFENBRENNER, 1996). Sob tal perspectiva, a presença de outros sujeitos (os quais possuem interações positivas) pode fazer com que os processos envolvidos na díade funcionem de maneira mais efetiva. Em outras palavras:

[...] a capacidade de uma díade funcionar efetivamente como um contexto de desenvolvimento depende da existência e natureza de outros relacionamentos diáticos com terceiras pessoas. O potencial desenvolvimental da díade original é aumentado na extensão em que cada uma [...] envolve sentimentos mutuamente positivos e as terceiras pessoas apoiam as atividades desenvolvimentais que ocorrem na díade original (BRONFENBRENNER, 1996, p.62).

As relações colaborativas entre os integrantes do PHM tiveram, assim, uma “finalidade formativa voltada para a aquisição e trocas do conhecimento profissional e desenvolvimento de competências para atuar na profissão”, favorecendo para que as tensões vivenciadas pelos profissionais fossem reduzidas (PASSOS et al., 2020, p.16).

Isso também pode ser verificado nos outros três episódios analisados em que – diante de tensões semelhantes sentidas pelas três mentoras (dificuldade na identificação das necessidades formativas e planejamento das ações de mentoria; a BNCC na EI; o auxílio às PIs na pandemia) – elas se uniram e buscaram apoio mútuo a fim de construir novos conhecimentos e criarem soluções para enfrentar as situações-problemas. Nesses casos, pode-se observar que essa rede de apoio profissional se apresentou como um ambiente de não censura, de trocas de assuntos em comuns entre as participantes e comprometimento com a busca de melhorias e aprendizados (MASSETTO, 2018). Esse processo favoreceu para que elas não se sentissem sozinhas; trocassem experiências na mentoria, ideias, concepções; mobilizassem e construíssem novos conhecimentos; refletissem sobre a própria prática; buscassem soluções aos desafios surgidos na mentoria.

Os episódios analisados indicam, portanto, a existência de aspectos que propiciaram o desenvolvimento profissional das mentoras da EI. Isso se justifica pelo fato de que “para demonstrar que o desenvolvimento humano ocorreu, é necessário estabelecer que uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa foi transferida para os outros ambientes e outros momentos” (BRONFENBRENNER, 1996, p.28). Pode-se inferir que houve essas mudanças de percepções e ações nas seguintes situações quando: i) M1 e M2 se uniram para promover um fórum coletivo com todas as suas PIs como uma ação alternativa às dificuldades que estavam enfrentando; ii) as mentoras se basearam nessa experiência positiva e a transferiram para o contexto da mentoria na pandemia, agregando ainda a participação da mentora M3 e incluindo propostas de outras atividades para as PIs, além do fórum; iii) perceberam que mentoras que atuavam no mesmo nível de ensino poderiam contribuir entre si com os processos de mentoria e de que era possível estabelecer relações de maneira respeitosa, sem julgamento ou concorrência; iv) conheceram realidades e experiências vivenciadas por outras professoras e aprenderam com essas trocas, construindo novos conhecimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

NOVOS CAMINHOS PARA COMPREENDER AS TENSÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE MENTORAS

A construção desta tese se deu muito antes de iniciar a sua escrita propriamente dita. Os questionamentos que me motivaram a prestar o processo seletivo do doutorado, o olhar atento sobre os dados do PHM que me levaram à proposição do problema de pesquisa, o conhecimento da fundamentação teórica que me proporcionou embasamento para dialogar com os conceitos, foram resultados - principalmente - das minhas vivências como bolsista TT-3, tutora do PHM, integrante do grupo de pesquisa da linha de FPOAE e estudante da pós-graduação do PPGÉ. Assim, estar inserida na pesquisa-intervenção - lócus desta tese - antes mesmo de ser doutoranda, me colou em um lugar privilegiado para explorar as possibilidades que esse contexto tinha a oferecer. Além de também contribuir para a ampliação de experiências e conhecimentos que favoreceram a construção da minha trajetória como pesquisadora.

Mesmo tendo muita familiaridade com o PHM, o desenvolvimento da tese me fez lembrar uma especificidade importante da pesquisa: apesar de termos um projeto delineado com um “passo a passo” hipotético a ser seguido, nem sempre esse caminho é trilhado como o planejado. A pesquisa envolve desafios, adequações, imprevistos, dúvidas, descobertas e exige novos olhares, traçar outros caminhos, “enxugar” objetivos, ampliar discussões. E assim se fez a elaboração deste trabalho.

Partiu-se, primeiramente, do estudo de materiais científicos que abordassem aspectos relativos ao enfrentamento de tensões nos processos de ensino - tema central desta pesquisa. Porém, poucos estudos foram encontrados com este enfoque. Tomamos como fundamento, portanto, a concepção definida por Reali, Tancredi e Mizukami (2016), as quais definem tensões enfrentadas na mentoria como oposição de ideias, sentimentos e ações entre a díade mentora-PI que provocaram dúvidas, dilemas, divergências, desacordos, conflitos, dificuldades etc., à própria mentora. A leitura de outros artigos e livros que tratavam sobre práticas de mentoria, aprendizagem e desenvolvimento profissional das mentoras, dificuldades advindas do processo de ensinar a ensinar etc., se mostraram essenciais para aprofundar conceitos que

favorecessem dialogar com os dados da pesquisa a fim de responder ao meu problema de pesquisa: *Como mentoras da EI do PHM enfrentaram e buscaram superar tensões vivenciadas ao longo da sua trajetória de desenvolvimento na mentoria?*

O próximo desafio enfrentado foi justamente na sistematização e seleção da grande quantidade de dados provenientes das três participantes da pesquisa. É evidente que o bom delineamento da metodologia proporciona um norte ao que se buscava pesquisar: quais são os dados que respondem ao meu problema? Como serão selecionadas as porções desses dados? Qual objetivo de se analisar um determinado trecho da narrativa e não outro? Mesmo tendo estabelecido no meu projeto esses aspectos, foi difícil lidar com narrativas registradas ao longo de 3 anos e 6 meses. Somado a isso, os dados eram provenientes de interações semanais (mentora-tutora; mentora-PIs; mentora-mentora; mentora-pesquisadoras) em diferentes ambientes e situações (postagens em fóruns; registros nos diários reflexivos; tarefas postadas no AVA; questionários online; entrevistas; conversas no WhatsApp; reuniões no Skype).

Uma escolha importante para a identificação das tensões vivenciadas pelas mentoras foi a organização dos dados em linhas do tempo. Esse processo, apesar de demandar um tempo grande para ser realizado, favoreceu identificar situações possíveis de serem analisadas a partir de indicadores relativos à impasses, dúvidas, questionamentos, dilemas, dificuldades, desafios, inseguranças, conflitos, manifestados pelas mentoras. Além de também favorecer o reconhecimento das tomadas de decisões, pedidos e recebimentos de auxílios, busca de materiais de apoio, desencadeamento e avaliação das ações desenvolvidas, respostas das PIs etc.

Ao fazer esse processo de exame dos dados, foi possível perceber que as situações vivenciadas pelas três mentoras, de uma maneira geral, demonstraram o quanto aspectos advindos das próprias características do PHM, das especificidades da mentoria, do próprio contexto de atuação das PIs, das orientações de instâncias superiores (rede municipal, secretarias da educação etc), de demandas políticas e sociais (BNCC, pandemia da COVID-19) etc, impactaram diretamente o planejamento e condução dos processos de mentoria. Também foi possível verificar a existência de tensões muito semelhantes entre as mentoras, nas quais as participantes uniram-se (compartilhando entre si de suas angústias e/ou construindo juntas ações de mentoria) a fim de enfrentar e superar o desconforto causado. Já as tensões que se apresentaram de forma mais individualizada à M1, M2 e M3 provocaram a busca por caminhos distintos a fim de lidar com essas situações-problemas.

Tal fato reforçou a importância de se levar em consideração elementos presentes tanto nos contextos mais imediatos (microssistemas e mesossistema) como mais amplos (exossistema e macrosistema) que se conectavam com M1, M2 e M3 durante o desenvolvimento de suas ações junto às PIs (atividade molar) ao longo de um período extenso (cronossistema). Por isso, a utilização da TBDH foi um caminho adequado para nortear a análise dos dados coletados.

Reforço o fato de que aspectos presentes na teoria de Bronfenbrenner (1996) se associam à concepção de desenvolvimento profissional de professores defendida nesta tese. Isso porque esse processo é visto como um continuum (cronossistema) que acontece a partir da “interlocução de pessoas, espaços, tempos e atividades, nos diferentes sistemas em que o professor está inserido [microssistema], por exemplo, como parte de uma escola, de uma família e de uma sociedade” (MASSETTO, 2018, p.37). Além disso, também envolve aspectos cognitivos e culturais (macrosistema) relacionados aos conhecimentos, saberes, crenças, atitudes, habilidades, valores etc. Neste sentido, o complexo processo de aprendizagem profissional é entendido como:

[...] resultado de interações em vários níveis, é individual, intransferível e processual. Assim, o sentido de desenvolvimento do professor firma-se na perspectiva de evolução e de continuidade, além de se caracterizar por atitudes de constantes indagações sobre o trabalho docente e pela busca de soluções (MASSETTO, 2018, p.47).

A concepção defendida por Bronfenbrenner (1996) também auxiliou a compreender que as três mentoras vivenciaram um processo de “transição ecológica”, ao transitarem de professoras experientes a formadoras de PIs. Esse processo se mostrou bastante marcante em suas trajetórias, uma vez que elas tiveram que assumir um papel até então desconhecido - principalmente para a mentora M1 e M2 que nunca haviam atuado como formadoras de professores.

Mais do que considerar o conceito “transição” como um processo em que as participantes passaram de um “estágio” a outro, foi possível reconhecer que assumir o novo papel de mentoras se conjugou à atuação delas em sala de aula como professoras - constituindo-se em um mesossistema. Acompanhar e promover ações a fim de estimular o processo formativo de PIs demanda conhecimentos específicos, experiência docente, tempo, dedicação e, também, disposição de habilidades pessoais. Assim, ser mentora não é apenas mais uma função a se cumprir, mas é um papel que implica a construção

de mais uma identidade profissional, a qual conversa com as suas trajetórias como professora e pessoa.

Neste sentido, os dados demonstraram que essa “transição ecológica” entre ser professora e ser mentora se caracteriza por certas peculiaridades, uma vez que as participantes não deixaram de desempenhar um papel para atuar em outro. Contrariamente a isso, M1, M2 e M3 precisaram - muitas vezes - rever suas ações pedagógicas na EI, identificar suas próprias dificuldades como professoras, replanejar, oferecer modelos de práticas às suas PIs, repensar concepções de infância e criança, estudar temas trazidos pelas iniciantes que são recorrentes em sala de aula, para enfim elaborarem e reconstruírem suas práticas de mentoria. Nesses encaminhamentos, os processos reflexivos favorecem fortemente a mudança de ações e concepções das participantes. Por isso, se reconhece que vivenciar tensões, conquistas, mudanças na forma de agir e pensar, faz parte do processo de se tornar mentora.

De modo geral, os episódios analisados demonstraram que tiraram as mentoras da “zona de conforto”, uma vez que envolveram questões que elas não tinham domínio do conhecimento demandado e/ou não sabiam como poderiam auxiliar a PI e/ou não possuíam uma “receita pronta” como solução do problema apresentado pela iniciante e/ou ainda apresentavam uma base de conhecimentos incipiente relativa ao ensinar a ensinar. Em alguns desses casos, as mentoras se envolveram em processos reflexivos sobre suas práticas (como formadoras e professoras experientes) e sobre a situação-problema de forma a entender a tensão gerada, buscar auxílio e criar estratégias que viessem a auxiliar as PIs em suas dificuldades. Vale ressaltar que, mesmo enfrentando situações em que não sabiam como agir, as mentoras não deixaram de auxiliar as suas iniciantes, demonstrando terem uma postura resiliente.

Um episódio bastante marcante nas trajetórias das três mentoras que deu indícios dessa resiliência foi a pandemia da COVID-19. Essa situação demonstrou ser um momento crítico que impactou, inclusive, a constituição da identidade de M1, M2 e M3, que estava em um processo de consolidação. Ao verem que as suas atividades como mentoras não se encaminhariam mais da mesma forma como vinha sendo até então, as mentoras se questionaram sobre como seria desenvolver esse papel de formadora em um contexto social, político e educacional tão delicado, ainda mais em se tratando da EI. De acordo com Marcelo (2010, p.19), “a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta: ‘Quem sou neste momento?’”. O que os dados indicam é que, logo no início da pandemia, as mentoras não tinham mais a resposta para esse questionamento.

Partindo do princípio que “A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências” (MARCELO, 2010, p.19), sem dúvida a constituição do ser mentora foi impactada se comparar o antes e depois da pandemia. Neste cenário, o processo de ensinar a ensinar exigiu que M1, M2 e M3 lançassem mão de outros recursos, ideias e propostas a fim de que pudessem, ao mesmo tempo, dar continuidade às suas ações (mesmo sem os relatos das práticas das iniciantes em sala de aula) e também responder às tantas demandas trazidas pelas PIs.

Nestes processos ficou evidente a importância do papel da equipe do PHM (tutoras, pesquisadoras e mentoras) tanto para trocar experiências como também para construir, em colaboração, alternativas de soluções dos problemas enfrentados na mentoria. Compreende-se que no grupo colaborativo um participante está disposto a contribuir e aprender com o outro, para tal é necessário que haja o estabelecimento de confiança. A parceria entre as profissionais pode estimular a reflexão, ampliar o pensamento e incentivar discussões sobre aspectos relevantes no processo de ensino, fatores que favorecem o surgimento de “insights” (JONES, TONES; FOULKES, 2019). Tais aspectos puderam ser observados no grupo de parceria criado entre M1, M2 e M3, bem como entre as mentoras e a equipe de pesquisa do PHM.

Ressalta-se aqui o fato de que a própria natureza do trabalho de mentoria - ser questionador, reflexivo, analítico, interpretativo - parece contribuir para a promoção do desenvolvimento profissional das mentoras. Neste sentido, essas profissionais, além de aprenderem a atuar no processo formativo de PIs, também podem desenvolver “processos de autoapoio e autorregulação que lhes permitiram progressivamente melhorar a sua prática como supervisores” (ROLDÃO; LEITE, 2012, p.489). Isso também parece ter acontecido nos episódios analisados.

As análises referentes a participação das mentoras no PHM - de uma maneira geral - oferecem indícios da presença de aspectos indicados por Bronfenbrenner (1996) contemplados no modelo PPCT, os quais foram desencadeados pelas situações geradoras de tensões. O envolvimento das mentoras nesses processos estimulou a construção de habilidades, conhecimentos e competências. Partindo deste modelo considera-se que:

a) *Processos proximais*: houve indícios relativos ao envolvimento de M1, M2 e M3 com a sua atividade de mentoria (atividade molar), a qual aconteceu com regularidade, se mostrou cada vez mais complexa e se estendeu por um longo período de tempo. A complexidade do processo de ensinar a ensinar bem como as interações

envolvidas nos micros-, meso-, macro- e exossistemas impactaram o surgimento das tensões. Tais situações foram enfrentadas a partir da reflexão sobre as práticas de ensino e de mentoria, aprendizagem e mobilização de conhecimentos, construção de estratégias, tomadas de decisões, resiliência e busca de auxílio.

b) Pessoa: apesar de algumas semelhanças, evidenciou-se peculiaridades das trajetórias profissionais de cada mentora, as quais influenciaram as suas motivações na atuação junto às PIs. Também foi possível reconhecer que algumas situações provenientes da mentoria foram sentidas por cada uma das participantes de uma forma diferente, gerando tensões. Em alguns casos, a condução para enfrentamento desses episódios (ações, busca de apoio, sentimentos, tomadas de decisões, interações com as PIs etc) também variou.

c) Contextos: os diferentes contextos (tanto os imediatos como os mais amplos) impactaram de maneira direta tanto o processo de transição ecológica das mentoras como também o enfrentamento e condução das situações geradoras de tensões. As interações recíprocas estabelecidas entre mentora-PI, mentora-mentora e mentora-pesquisadoras no microsistema do PHM se mostraram como fontes para busca de auxílio, trocas de experiências, construção de aprendizagens, provocando - algumas vezes - a retirada das mentoras de sua “zona de conforto”. Por atuarem concomitantemente como professoras na EI, em algumas situações também houve diálogo (a partir do envio de modelos, reflexão, revisão de conceitos etc) entre as ações das participantes como docentes na escola e como mentoras no PHM, constituindo um mesossistema. Referente ao exossistema, observou-se que - mesmo sendo um contexto mais amplo - ele impactou diretamente e fortemente as ações de mentoria, tanto quando houve a implementação da BNCC como pandemia da COVID-19, se apresentando como tensões semelhantes às três mentoras.

d) Tempo: esse aspecto se mostrou bastante importante no que diz respeito à construção e estabilização da identidade profissional de M1, M2 e M3 enquanto formadoras de PIs. Após três anos de atuação no PHM, as mentoras - ao vivenciarem situações diversificadas e, até mesmo, recorrentes no programa - demonstraram maior autonomia em relação à: elaboração de práticas de mentoria em uma perspectiva híbrida, estabelecimento de vínculo com as PIs, identificação das necessidades e demandas das iniciantes, elaboração de atividades formativas, gestão dos processos de mentoria, busca de auxílio etc. Apesar disso, também deve ser considerado que quando situações provenientes do exossistema impactaram o andamento dos processos de

mentoria, percebeu-se que as mentoras necessitariam de um período temporal maior para se adaptar a esses novos contextos.

Partindo das discussões proporcionadas nesta tese, levantam-se as seguintes considerações: i) mentoras devem dispor de certas habilidades pessoais (empatia, paciência, facilidade de comunicação, flexibilidade, sensibilidade etc) e profissionais (experiência docente, comunicação com os pares, gestão de classe, domínio de conhecimentos específicos etc) para desenvolverem suas funções como formadoras de professores; ii) o surgimento das tensões provocou a busca por ações de enfrentamento a fim de superar o “desequilíbrio pedagógico” causado, as quais envolveram: pedido de auxílio, estudos, procura de materiais de apoio, trocas de experiências, compartilhamento de dificuldades, envolvimento em processos reflexivos sobre sua prática etc.; iii) em alguns casos, as tomadas de decisões e ações promovidas pelas mentoras se mostraram colaborativas e inovadoras resultando em práticas de mentoria bem-sucedidas; iv) apesar dos sentimentos negativos ocasionados pelas tensões advindas dos episódios, as mentoras se mostraram resilientes; v) é fundamental que as mentoras estejam imersas em uma comunidade profissional que possam dialogar, sugerir, receber apoio, trocar ideias e construir conhecimentos com outras mentoras, em especial com as que atuam na mesma etapa de ensino ; vi) tensões provocadas principalmente pelo exossistema demandaram auxílio direto de toda a equipe de pesquisadoras, o que demonstra a importância da aproximação universidade-escola como um importante caminho na promoção da formação continuada de professores e formadores.

As tensões, desta forma, se mostraram como situações que geraram conflitos, dúvidas, desconforto, questionamentos, ansiedade, angústias, dificuldades etc. às mentoras, uma vez que elas não possuíam conhecimentos suficientes para a construção de respostas ao problema enfrentado. Esses episódios inusitados e provenientes de um contexto situado, mobilizaram as mentoras a tomarem decisões na busca do desenvolvimento de ações mais elaboradas que contemplassem as demandas da mentoria. Em alguns casos, observou-se que o resultado do enfrentamento das tensões resultou na aproximação entre as mentoras e entre mentoras e PIs, realização de práticas bem-sucedidas e inovadoras, aprendizagens profissionais sobre ser professora de EI e ser mentora etc.

De todo modo, esse processo - o qual impulsionou o desenvolvimento profissional das mentoras - envolveu “análise, reajustamento e redefinição de

conhecimentos, valores e crenças, tendo em conta não apenas o que se ensina e como se ensina, mas também porque e para quem se ensina alguma coisa” (LEITE; ROLDÃO, 2012, p.494). As mudanças observadas nos comportamentos e práticas desenvolvidas pelas três participantes parecem não ter sido momentâneas e/ou pontuais ao passo que serviram de fundamento para lidarem com outras situações vivenciadas ao longo da participação no PHM. Tais episódios demonstraram que foi preciso que as mentoras (re)construíssem o significado do que é ser formadora de PIs em contextos diferentes de atuação, elaborando novas percepções sobre o processo de ensino e de ensinar a ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D; M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições [online]**, vol.22, n.2, pp.189-205, 2011.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. DO C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 31 dez. 2014.

ALEXANDRE, R. **Mentoria para a docência na Educação Infantil: Formação online e saberes docentes**. Tese. UFSCar, São Carlos, 2017.

ALMEIDA et al.. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **REVEDUC**, São Carlos, v.14, 1-23, jan./dez. 2020

AMBROSETTI et al. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **REVEDUC**, São Carlos, v.14, 1-23, jan./dez. 2020

ANDREASEN, J. K.; BJØRNDAL, C. R. P.; KOVAC, V. B. Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. **Teaching and Teacher Education**, 85, 2019

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.145, jan/abr 2014.

ANGOTTI, M.. **Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

AZEVEDO, P. Introdução: outros olhares para a Matemática. In: AZEVEDO, P. D.; CIRÍACO, K. T.. (Orgs) **Outros olhares para a matemática: experiências na educação infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BARBOSA, M. C. S.; CAMPOS, R. BNC e educação infantil: quais as possibilidades?. **Retratos da Escola**, v. 9, 2015.

BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, jan./abr. 2020.

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

BHERING, E; SARKIS, A. Modelo biológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área de educação infantil. **Horizontes**, v. 27, n.2, p.7-20, jul./dez. 2009.

BORGES, F. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BRAGA, F. M. et al. Conversas interativas virtuais em um Programa Híbrido de Mentoria: temas tratados e abordagens adotadas de professoras experientes-mentoras . **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 712–730, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 - DOU - Imprensa Nacional.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Artes médicas: Porto Alegre, 1996.

CARDOSO, L; REALI, A. M.. Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na Educação Infantil – aproximações no contexto escolar. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, Mai/Ago. 2016.

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Florianópolis, **Perspectiva**, v. 17, 1999.

CIRÍACO, K. T.; ARANTES, M. M. S.. Análise bibliométrica dos relatos de experiência sobre “Matemática na Educação Infantil” publicados no SHIAM (2013-2017). **TANGRAM - Revista De Educação Matemática**, 3(1), 18–45, 2020.

CIRÍACO, K. T.; BARROS, B. C.; MARINI, C. Professoras iniciantes na educação infantil e as necessidades formativas reveladas em teses e dissertações paulistas (2009-2019). **Colloquium Humanarum**, v. 17, 2020.

COLE, A L.; KNOWLES, J G. Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, 30(3), p. 473-495, 1993.

COLE, M. Apresentação. In: BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Artes médicas: Porto Alegre, 1996.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Edição Especial: Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**, 2020

COUTINHO, A.; CÔCO, V.. Educação infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis educativa**, Ponta grossa, v.15, 2020.

COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista zero-a-seus**. v. 19, n. 36, 2017.

CRUZ, E M R. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Reveduc**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n.31, p.213-230, 2008.

DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto: Learning Policy Institute. 2017

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

DAY, C. **Developing Teachers**. The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press, 1999.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n.15, p.7-35, 2007.

FARIA, A.. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

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

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, vol. 33, núm. 3, 2010.

FONTANA, R; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997

FRANSSON, G.; GRANNAS, J.. Dilemmatic spaces in educational contexts – towards a conceptual framework for dilemmas in teachers work. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.19, n.1, 2013

FREITAS, M. N.. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.155-172, mar/2002.

GARCÍA, C.. **Políticas de inserción a la docencia:** Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Universidad de Sevilla, 2006.

GATTI, B. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas **Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020

GATTI, B; BARRETTO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil:** Um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R.. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (orgs). **Professores iniciantes:** diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

GOBATO, P. G. **Características da identidade do mentor em construção:** Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GOBATO, P. **Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar:** contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

GOBATO, P.; REALI, A. M.M.R. A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores da UFSCar-Brasil. **Rev. Port. de Educação**, Braga, vol.30, no.2, dez. 2017.

GRANDISOLI, E; JACOBI, P R.; MARCHINI, S. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo; USP Cidades Globais. 2020.

GUEDES- PINTO, A.L. **Memorial de formação:** registro de um percurso.

HOBSON, A. et al. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. **Teaching and Teacher Education**, v.25, 2009.

HONG, Y.; MATSKO, K. K. Looking inside and outside mentoring: effects on new teacher's organizational commitment. **American Educational Research Journal**, v. 20, n. 10, p. 1-40, 2019.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora, 2007.

JESUS, D M de. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

JONES, L.; TONES, S.; FOULKES, G. Exploring learning conversations between mentors and associate teachers in initial teacher education. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, Vol. 8 No. 2, pp. 120-133, 2019.

JONES, M.; STRAKER, K.. What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. **Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy**, v. 32, n. 2, 2006.

KOHAN, W. O.. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020.

KRAMER, S.. Entrevista - “Precisamos estar preparados para brincar muito”. [Entrevista concedida a NASCIMENTO, A.; SALUTTO, N.; BARBOSA, S. N. F.]. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6, N.2, p. 775-791, 2020

LANSKSHEAR, C.; KNOBEL, M.. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAUXEN, A. A.; PINO, J. C. del. A formação contínua do professor-formador: constituição dos saberes profissionais em processos reflexivos coletivos. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 540-558, 2017.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LEITE, T. O programa de formação de mentores: conceção e planeamento. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 481-502, jul./set. 2012.

LEME, V et al. Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. **Psicologia & Sociedade**, Recife, 2015, vol.28, n.1, pp.181-193.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LOUGHAN, J. Professionally Developing as a Teacher Educator. **Journal of teacher education**, v. 65, n. 4, 2014.

LOUGHAN, J. Pedagogical reasoning: the foundation of the professional knowledge of teaching. **Teachers and Teaching**, 2019.

LUDKE, M.; CRUZ, G. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cad. Pesqui.**, 35 (125), 2005.

MADALINSKA-MICHALAK, J. School-Based Professional Development Programs for Beginning Teachers. **The Oxford Encyclopedia of Global Perspectives on Teacher Education**, 2019.

MALHEIRO, C. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. Tese, UFSCar, São Carlos, 2017.

MANSFIELD, J.; LOUGHAN, J.. Pedagogical equilibrium as a lens for understanding teaching about teaching. **Studying teacher education**, v. 14, n.3, 2018.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n.8, 2009

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARCELO, C.. **Políticas de inserción a la docencia**: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Universidad de Sevilla, 2006.

MARCELO, C. VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p.1224-1249, 2017.

MARCOLINO, T.; MIZUKAMI, M. G. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Interface - Comunicação Saúde Educação**, v 12, n.26, 2008.

MASSETTO, D C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MELLO, S A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, 1999.

MELLO, D. E.; ARRAIS, L. F. Os programas PIBID e residência pedagógica: em discussão a formação do professor da educação básica. **Interfaces da educação**, v. 12, n. 35, 2021.

MIRA, M.; ROMANOWSKI, J.. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. **XANPEDSUL**. Florianópolis, out/2014.

MIRAVALLS, A. F.; SÁNCHEZ I VALERO, J. A; SANCHO GIL, J. M.. Salir de la zone de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. **Tendências Pedagógicas**. Madrid, nº 23, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista ECurriculum**, v. 1, n.1, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N.. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. Aprender A Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, 113-133, 2019.

MOREIRA, M. A. (Org.). **Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores**. Mangualde: Pedagogo, 2011.

MURRAY, J. E MALE, T. Becoming a teacher educator: Evidence from the field, **Teaching and Teacher Education**, v 21, n 2, p.125-142, 2005.

NAKATA, N.; OLIVEIRA, M.; PASCHOAL, J. Formação inicial na Educação Infantil: um estudo bibliográfico sobre as práticas dos professores. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, abr./jun. 2021

NIEVES, M. R. **O Professor Iniciante de Língua Inglesa e a Influência do Mentor na Construção de seus Conhecimentos Profissionais**. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.

NONO, M. Estudos sobre professores iniciantes na Educação Infantil publicados no Brasil no período de 1996 a 2018. **VII Congresso de Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia – Comunicaciones mesa 1**, 2021.

NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v. 47, n. 166, 2017.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2005.

OCDE. **A educação no Brasil: uma perspectiva internacional**. OECD Publishing, Paris, 2021.

OLIVEIRA, L. E.. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**. 2017. 278 f., il. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017

OLIVEIRA, R. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Rev. Educ. Pública**, v.20, 2011.

OLIVEIRA, R.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 202, 2020.

OLIVEIRA, A. C. P.; PARADA, I. P.; CRUZ, L. G. M. Gestão Educacional em tempo de pandemia: o que propõem as redes municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro?. **Raízes e rumos**, v. 8, n 2, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E.. Ser professor na educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, S. Z. (org). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PEREIRA, A. G. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

PIERI, G.. **Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R.. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, 2007.

RABELO, A.; MONTEIRO, A. Indução profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, 2019.

RESENDE, M. A.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, out./dez. 2016

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. 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, set./dez., 2017

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N.. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. **Educação**, Porto Alegre, v.39, n.1, jan/abr, 2016.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M.; MIZUKAMI, M. G. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.1, 2008.

ROEHRIG, A. D., et al. Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. **Teaching and Teacher Education**, v 24, n 3, 684-702, 2008.

ROLDÃO, M.; LEITE, T. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, jul./set. 2012.

- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.
- RONDINI, C. A., PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v 10, n 1, 2020.
- SADALLA et al. Partilhando formação, praticas e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Vol 9, no 1, 2005
- SANTOS, A. C.; LIRA, A. C. Do Corpo-Criança ao Corpo-Aluno: Estratégias de Controle e Possibilidades de Resistência pela Dança na Educação Infantil. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 14, n. 3, set./dez. 2021.
- SARTI, F. Parceria intergeracional e formação docente. **Educ. rev.**, 25 (2), 2009.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÒVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SHIMAZUMI, M. **O papel do mentor e da mentoria em um programa de formação de professores de inglês em um instituto de idiomas**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SILVA, H. Integrando a história oral e as narrativas a abordagens pedagógicas problematizadoras na formação inicial de professores de matemática. **Revista Educação**, PUC-Campinas, v.18, n.3, p. 269-285, 2013
- SMOLE, K. C. S. A Matemática na Educação Infantil. **Revista Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 38, jan./mar. 2014
- SOUZA, A. P. G. et al. Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência. **Imagens Da Educação** , v 9, n 2, 2019.
- SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. **REVEDUC**, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020
- SOUZA, A. P.; REALI, A. M. Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: um estudo de dois casos. **REVEDUC**, São Carlos, v.14, 1-23, jan./dez. 2020a
- SOUZA, A. P.; REALI, A. M. Mentoradas de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Diálogo educacional**, v.20, n.67, 2020b
- TANCREDI, R. M. S. P.. **Aprendizagem da docência e profissionalização: Elementos de uma reflexão**. São Carlos, Brasil: EDUFSCar, 2009.
- TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.. O que um mentor precisa saber? Ou: Sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista Exitus**, v 1, n 1, 2011.
- TIMPERLEY, H. **Professional Conversations and Improvement-Focused Feedback: A Review of the Research Literature and the Impact on Practice and**

Student Outcomes. Melbourne: Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL), 2015

TUDGE, Jonathan. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In: MOREIRA, L.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Família e educação: olhares da psicologia**. São Paulo: Paulinas. 2008.

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

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

VAUGHAN, N. Qualidade na educação: convergências de sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologia. In: MILL, D.; REALI, A. M. M. (orgs). **Educação a distância, qualidade e convergências: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In A. Villa, **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madri: Narcea, 1988.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos..** Porto Alegre: Bookman. 2001.

VITTA, F. C. F.; CRUZ, G. A.; SCARLASSARA, B. S. Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 64-73, jan./abr. 2018.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Artmed: Porto Alegre, 2007.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, set./dez. 2010.

APÊNDICE

TEMPO DE PERMANÊNCIA DAS PIS DAS TRÊS MENTORAS

Quadro - Tempo de permanência das PIs que foram acompanhadas pela mentora M1

PI	Início da docência	Início das interações	Saída do PHM	Tempo de interação
A.P.	2017	Outubro/2017	Março/2018	5 meses
D.	2015	Outubro/2017	Junho/2018	8 meses
C ¹⁶	2014	Abril/2018	Março/2019	11 meses
Al. ¹⁷	2016	Junho/2018	Dezembro/2020	2 anos e 6 meses
M.G.	2017	Agosto/2018	Abril/2019	8 meses
Ad.	2017	Setembro/2018	Outubro/2018	1 mês
T.C.	2017	Maió/2019	Dezembro/2020	1 ano e 7 meses
R.S.	2016	Março/2020	Dezembro/2020	9 meses
A	2018	Março/2020	Dezembro/2020	9 meses

Fonte: a autora.

¹⁶ A PI iniciou a sua participação no programa sob o acompanhamento da mentora G em novembro de 2017. Porém, passados poucos meses, a mentora teve que sair do PHM. Desta forma, M1 passou a acompanhar a PI em abril/2018

¹⁷ A PI iniciou a sua participação no programa sob o acompanhamento da mentora C em março de 2018. Porém, a mentora teve que sair do PHM. Desta forma, M1 passou a acompanhar a PI em junho/2018

Quadro - Tempo de permanência das PIs que foram acompanhadas pela mentora M2

PI	Ano de início na docência	Início do acompanhamento	Saída do PHM	Tempo de interação
R	2017	Outubro/2017	Foi transferida para a mentoria dos Anos Iniciais em Março/2019	1 ano e 5 meses
An	2018	Junho/2018	Dezembro/2020	2 anos e 6 meses
Ga	2017	Maio/2018 ¹⁸	Dezembro/2018	7 meses
Gl	2018	Outubro/2018	Agosto/2019	10 meses
Ta.	2018	Junho/2019	Dezembro/2020	1 ano e 5 meses
L	2017	Abril/2020	Dezembro/2020	8 meses
M	2017	Abril/2020	Dezembro/2020	8 meses

Fonte: a autora.

Quadro - Tempo de permanência das PIs que foram acompanhadas pela mentora M3

Nome da PI	Ano de início da docência	Início no PHM	Saída do PHM	Tempo de interação
K	2019	março/2020	dezembro/2020	9 meses
R.F.	2015	março/2020	dezembro/2020	9 meses

Fonte: a autora.

¹⁸ A PI se inseriu no PHM em novembro/2017. A mentora C iniciou o seu acompanhamento, porém no final de maio de 2018 teve que deixar o programa. Desta forma, a PI passou a ser acompanhada a partir desse mês pela mentora M2.