

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

Programa Híbrido de Mentoria: contribuições e tensões evidenciadas por uma professora mentora, relacionadas a seu desenvolvimento profissional

Carolina Marini

São Carlos-SP

2025

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

Programa Híbrido de Mentoria: contribuições e tensões evidenciadas por uma professora mentora, relacionadas a seu desenvolvimento profissional

Carolina Marini

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

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

São Carlos-SP

2025

Marini, Carolina

Programa Híbrido de Mentoria: contribuições e tensões evidenciadas por uma professora mentora, relacionadas a seu desenvolvimento profissional / Carolina Marini -- 2025.
311f.

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

Orientador (a): Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Banca Examinadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Ana Paula Gestoso de Souza, Rosa Maria Moraes Anunciato, Rosana Maria Martins, Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Bibliografia

1. Mentoria. 2. Desenvolvimento profissional de formadores. 3. Conhecimentos de mentores. I. Marini, Carolina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



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 Carolina Marini, realizada em 17/10/2025.

Comissão Julgadora:

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

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato (UFSCar)

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

Profa. Dra. Rosana Maria Martins (UFR)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UPM)

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e também ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) por todo o apoio e pelos excelentes serviços que os servidores do Programa e professores da Universidade prestam aos estudantes. Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo fomento da pesquisa que viabilizou e possibilitou o desenvolvimento do Programa Híbrido de Mentoria (PHM).

Agradeço à professora Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali por ter sido minha orientadora. Muito obrigada por ter me guiado e aconselhado ao longo dessa longa trajetória, cheia de aprendizagens e descobertas. Obrigada por ter sido sempre paciente e compreensiva comigo. Agradeço por acreditar no meu potencial.

Agradeço aos meus pais e minha família (em especial à minha mãe) por todo o apoio, compreensão, incentivo e conselhos dados durante o período da pós-graduação (doutorado). Obrigada, também, por todo o carinho que sempre me foi dado.

Agradeço às professoras convidadas para os exames de qualificação e de defesa da tese pela disponibilidade em participar desses grandes momentos. Obrigada pela atenção com que leram o meu trabalho. Também agradeço pelas sugestões e contribuições feitas à tese, pois foram muito importantes para todo o processo de aprendizagem.

Agradeço também aos meus amigos e colegas, que me acompanharam durante esta caminhada: obrigada por toda a compreensão, força e incentivo que vocês me deram ao longo desse tempo.

RESUMO

A presente pesquisa se trata de uma tese de doutorado, delimitada dentro da área de formação de professores, tendo como foco a formação de mentores (que são formadores de outros docentes). O grupo de docentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) pertencentes a linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais (FPOAE) desenvolveram um programa de mentoria docente, o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), que teve duração de 2017 até 2020. Nele, professoras experientes receberam formação para que pudessem atuar como mentoras, formadoras de professoras em início de carreira (utiliza-se os termos no feminino porque praticamente todas as participantes do programa de mentoria eram do gênero feminino). Essa iniciativa de mentoria e formação propiciou informações e dados relevantes para realizar pesquisas sobre a formação de formadores que, neste caso, se trata das mentoras participantes do programa. Dentre a atuação das mentoras (professoras experientes) no PHM, destacaram-se as ações de mentoria de uma das formadoras junto à professora iniciante que ela acompanhou e auxiliou, ao longo de sua participação no programa. Partindo do pressuposto de que a mentoria docente, por se tratar de uma iniciativa de indução à docência, pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional tanto de professores iniciantes quanto de experientes, busca-se responder à seguinte pergunta de pesquisa (que se desdobra em duas): quais elementos podem ser evidenciados no desenvolvimento profissional de uma professora experiente no processo de aprendizagem de ser mentora promovido no PHM? A respeito disso, de que maneira as contribuições e tensões (dúvidas / dilemas / dificuldades / lacunas) repercutem nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem da mentoria? Diante dessas questões, o objetivo geral é compreender de que maneira se dá o desenvolvimento profissional de uma mentora participante do programa. Com relação aos objetivos específicos, busca-se: compreender a relação e os processos que envolvem a inserção / atuação na prática da mentoria (a participação de uma mentora em um programa de mentoria docente); compreender a construção de práticas formativas e a relação com a promoção de desenvolvimento profissional (voltado para a mentoria); compreender se o modelo de mentoria assumido (e/ou o formato do programa de mentoria) proporcionou implicações para a formação e desenvolvimento da mentora participante a pesquisa (e de que maneira essas implicações se deram). Para responder a essa questão, foi feito um estudo de caso, analisando dados oriundos das interações, conversas profissionais e práticas formativas que foram desenvolvidas entre uma mentora e a docente iniciante que ela acompanhava no programa. As interações, práticas de mentoria e conversas profissionais ocorreram ao longo de dois anos e meio. A pesquisa se caracteriza como sendo um estudo de caso devido às particularidades que ocorreram ao longo das interações, que tornam o caso como sendo único dentre aqueles desenvolvidos ao longo do programa. As porções de dados selecionados serão analisadas à luz das ideias dos autores que tratam sobre desenvolvimento profissional docente e de formadores. Foi estabelecido um diálogo dos dados com autores como: Shulman, Loughran, Korthagen, Reali, Tancredi, Mizukami, Marcelo, Vaillant, Orland-Barack, Zeichner, Schoenfeld, Clandinin e Connelly, Cochran-Smith e Lytle, dentre outros. Os resultados dos

dados analisados (que foram elaborados pela díade mentora-professora iniciante) indicam que a participação da professora mentora no programa favoreceu seu desenvolvimento profissional como formadora, proporcionando que ela construísse uma nova identidade profissional (mentora), indicando – também – que a construção de práticas formativas e de mentoria, bem como o estabelecimento e o desenrolar de conversas profissionais com a iniciante, estimularam a mentora e construir conhecimento pedagógico de conteúdo voltado para a formação (o ensino do ensino), na medida em que ela tinha que mobilizar os conhecimentos de suas bases de conhecimentos docente e de formação.

Palavras-chave: mentoria; desenvolvimento profissional de formadores; conhecimentos de mentores.

ABSTRACT

This research is a doctoral thesis, delimited within the area of teacher education, focusing on the training of mentors (who are trainers of other teachers). The group of professors from the Federal University of São Carlos (UFSCar) belonging to the Teacher Training and Other Educational Agents (FPOAE) research line developed a teacher mentoring program, the Hybrid Mentoring Program (PHM), which lasted from 2017 to 2020. In it, experienced teachers received training so that they could act as mentors, training teachers at the beginning of their careers (feminine terms are used because practically all participants in the mentoring program were female). This mentoring and training initiative provided relevant information and data to conduct research on the training of trainers, which in this case refers to the mentors participating in the program. Among the activities of the mentors (experienced teachers) in the PHM program, the mentoring actions of one of the trainers with the beginning teacher she accompanied and assisted throughout her participation in the program stood out. Based on the premise that teacher mentoring, as an initiative to induce teaching, can contribute to the professional development of both beginning and experienced teachers, this research seeks to answer the following question (which unfolds into two): what elements can be evidenced in the professional development of an experienced teacher in the learning process of being a mentor promoted in the PHM program? In this regard, how do the contributions and tensions (doubts/dilemmas/difficulties/gaps) impact this development and learning process of mentoring? Given these questions, the overall objective is to understand how the professional development of a mentor participating in the program occurs. Regarding the specific objectives, the research seeks to: understand the relationship and processes involved in the insertion/performance of mentoring practice (the participation of a mentor in a teacher mentoring program); understand the construction of formative practices and their relationship with the promotion of professional development (focused on mentoring); understand whether the mentoring model adopted (and/or the format of the mentoring program) had implications for the training and development of the mentor participating in the research (and how these implications occurred). To answer this question, a case study was conducted, analyzing data from the interactions, professional conversations, and formative practices developed between a mentor and the beginning teacher she accompanied in the program. The interactions, mentoring practices, and professional conversations took place over two and a half years. The research is characterized as a case study due to the particularities that occurred throughout the interactions, which make the case unique among those developed throughout the program. The selected data portions will be analyzed in light of the ideas of authors who address the professional development of teachers and trainers. A dialogue was established between the data and authors such as: Shulman, Loughran, Korthagen, Reali, Tancredi, Mizukami, Marcelo, Vaillant, Orland-Barack, Zeichner, Schoenfeld, Clandinin and Connelly, Cochran-Smith and Lytle, among others. The results of the analyzed data (which were elaborated by the mentor-beginner teacher dyad) indicate that the mentor teacher's participation in the program favored her professional development as a trainer, allowing her to build a new professional identity (mentor), also indicating that the

construction of formative and mentoring practices, as well as the establishment and unfolding of professional conversations with the beginner, stimulated the mentor to build pedagogical content knowledge focused on training (the teaching of teaching), insofar as she had to mobilize the knowledge from her teaching and training knowledge bases.

Keywords: mentoring; professional development of trainers; mentors' knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações
DPI	Diário do Professor Iniciante
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESP	Fundação de Amparo a Pesquisa de São Paulo
FPOAE	Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais
M-PI	Diáde Mentora - Professora Iniciante
PCK	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
PFOM	Programa de Formação Online de Mentores
PHM	Programa Híbrido de Mentoria
PI	Professor(a) Iniciante
PMEF	Programa de Mentoria de Educação Física
PMO	Programa de Mentoria Online
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema sobre tornar-se um formador de professores.....	68
Figura 2 - Modelo de trabalho com legendas em língua portuguesa.....	129
Figura 3 - Competências específicas da docente iniciante.....	254
Figura 4 - Esquema sobre tornar-se um formador de professores.....	268

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro sobre modelo de ação e raciocínio pedagógicos.....	53
Quadro 2 - Resultados obtidos na pesquisa sistematizada - Scielo BR.....	74
Quadro 3 - Resultados obtidos na pesquisa sistematizada - Periódicos CAPES....	78
Quadro 4 - Resultados obtidos na pesquisa sistematizada - BDTD.....	84
Quadro 5 - Planejamento semanal - Trabalho com conto popular.....	177

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Aportes teórico-metodológicos e contexto da pesquisa.....	19
2.1. Lócus de pesquisa e funcionamento do programa de mentoria.....	20
2.2. Mentoria docente: fundamentos da mentoria no PHM.....	28
2.3. Inserção na prática profissional de formador e desenvolvimento profissional na mentoria.....	38
2.4. Compreendendo os conhecimentos do professor (e do formador): a base de conhecimento para o ensino, o processo de raciocínio pedagógico e a formação para a mentoria.....	47
2.5. Formação sobre / para a formação: formação para a mentoria.....	66
2.6. Mentoria e mentores: o que as pesquisas brasileiras mostram?.....	73
2.7. Caminhos da pesquisa.....	94
2.8. Apresentação e caracterização das participantes.....	110
3. O que as práticas de mentoria nos mostram: análise dos dados selecionados.....	113
3.1. 2018: Interações introdutórias na sala de letramento coletivo e as primeiras manifestações de conhecimentos da mentora na sala individual de acompanhamento como espaço de mentoria.....	113

3.2. Ingresso na sala de acompanhamento individualizado - Desenvolvimento do trabalho de mentoria em 2018 (Díade Larissa-Giovana): Primeiro semestre atuando como mentora...	116
3.3. Interações e aprendizagens realizadas em 2019 - Díade Larissa-Giovana: Retomada do trabalho com produção e correção textual.....	152
3.4. Práticas síncronas e encontro presencial: novas maneiras de estabelecer conversas profissionais sobre produção e correção textual - Díade Larissa-Giovana (2019).....	176
3.5. 2019 - Interações e aprendizagens realizadas entre Díade Larissa-Giovana: Trabalho com Memorial de Formação e a definição de um novo espaço de conversas profissionais (WhatsApp).....	192
3.6. Impactos da pandemia para as ações de mentoria: Ano de 2020.....	210
3.7. Planejando o retorno das aulas presenciais do próximo ano letivo: Díade Larissa-Giovana.....	246
4. Discussão dos dados: Díade Larissa-Giovana.....	267
5. Considerações finais.....	295
Referências Bibliográficas.....	303

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a presente tese de doutorado está inserida linha de pesquisa “Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais” (FPOAE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), parte-se do pressuposto de que é relevante realizar pesquisas que contribuam para a compreensão mais elaborada sobre como formar professores. Desta forma, também é relevante a necessidade de contribuir para uma compreensão mais ampla sobre a formação (bem como o desenvolvimento profissional) de profissionais que formam professores. Pois, na medida em que se aprofunda os conhecimentos sobre os formadores de professores, isso pode ter impacto na formação de docentes. Por esse motivo, torna-se pertinente contribuir para uma compreensão mais aprofundada a respeito da relação entre a participação de docentes experientes em iniciativas de indução à docência com a construção de práticas formativas e seu desenvolvimento profissional. Pois esses tópicos relacionam-se tanto à formação de professores quanto a de formadores.

Diante disso, o **tema de pesquisa** da presente tese está relacionado com o **desenvolvimento profissional de formadores. No caso específico da presente tese, se trata do desenvolvimento profissional de docentes experientes, que participaram de um programa de mentoria, atuando como mentores.** Pois, como os programas de mentoria tendem a proporcionar desenvolvimento profissional para os docentes iniciantes que participam desse tipo de iniciativa de indução à docência – uma vez que professores mais experientes proporcionam auxílio aos principiantes para lidar com os desafios do início de carreira –, também é relevante procurar compreender como esses programas / iniciativas contribuem para o desenvolvimento profissional dos formadores, isto é, dos mentores que participam do programa de mentoria. Parte-se da compreensão de que programas de mentoria podem proporcionar aprendizagens para os próprios professores que atuam como formadores (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

Ao visar ampliar a compreensão sobre a mentoria (partindo da perspectiva do mentor), é possível contribuir para a elaboração de iniciativas de mentoria docente (ou indução à docência) que sejam mais aprimoradas: isto é, cujo modelo de formação adotado (pois se trata de formação de formadores) empregue um quadro de referências consistente com o que se conhece sobre os processos de aprendizagem da docência. Assim, justifica-se

desenvolver a presente tese, uma vez que os resultados e/ou conclusões da pesquisa podem contribuir (subsidiar) para: a construção de iniciativas / programas formativos (dirigidos aos professores que queiram e que vão atuar como mentores) que contemplem adequadamente as características de processos formativos que cumpram com suas finalidades – isto é, que consigam contemplar o que tem sido demandado para a formação dos formadores –, uma vez que o ensino e a aprendizagem da mentoria (visando formar professores mentores) poderiam beneficiar-se, de alguma maneira, das contribuições de pesquisas sobre estes temas.

Mas, afinal, tendo em vista a justificativa, qual é a relevância em se desenvolver pesquisas sobre mentoria docente? Não existe, no Brasil, uma tradição e/ou uma vasta literatura sobre mentoria docente enquanto iniciativa de indução à docência (isto é, professores experientes atuando como formadores de docentes iniciantes). Com isso, torna-se pertinente e justificável realizar investigações que busquem contribuir para a compreensão das contribuições (e também das tensões) que programas de mentoria possam proporcionar para aqueles que participam desse tipo de iniciativa: tanto docentes em início de carreira quanto professores experientes que atuam como mentores / formadores. Afinal, os mentores que participam dessas iniciativas e programas voltados para a mentoria geralmente mantêm uma proximidade com as circunstâncias experienciadas pelos professores iniciantes que acompanham.

No caso, o programa de mentoria docente que se constituiu como sendo o contexto de pesquisa da presente tese foi o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), elaborado e desenvolvido por: docentes da UFSCar, estudantes de pós-graduação da linha de pesquisa FPOAE e professoras experientes que atuavam como mentoras (utiliza-se o termo no feminino – professoras – porque todas as docentes experientes participantes se identificam como mulheres). **A presente tese se trata de um estudo de caso (pesquisa qualitativa)**, realizado com base nas interações, relatos, narrativas e práticas formativas desenvolvidos entre uma das mentoras com a professora iniciante que a formadora acompanhou por mais tempo ao longo do programa. As participantes da pesquisa são, portanto, a mentora Larissa e a professora iniciante (PI) Giovana. Diante das informações que foram apresentadas até o momento, **o problema de pesquisa está relacionado ao desenvolvimento profissional de mentores**. Portanto, será investigado a respeito do desenvolvimento profissional da mentora participante da pesquisa (Larissa).

Devido ao termo “desenvolvimento profissional docente” ser um termo polissêmico,

se faz necessário delimitar o que se compreende por esse termo na presente pesquisa. De maneira geral, compreende-se como desenvolvimento profissional como sendo um processo que ocorre ao longo da vida e da trajetória profissional de docentes (e formadores), ocorrendo de maneira individual e coletiva, por meio de experiências formais e informais de educação (Marcelo, 2009). Ao conceber o desenvolvimento profissional dessa forma, fica implícita a compreensão de outros pressupostos: a formação docente e a aprendizagem da docência ocorrem de maneira contínua (contínuo de formação); se há desenvolvimento profissional, então, isso implica na construção de (novos) conhecimentos e, conseqüentemente, a ampliação da base de conhecimentos docentes (e/ou de formação); construção de novos conhecimentos implica em construção de expertise profissional (construção de experiência prática profissional).

Para ser possível contemplar a compreensão do desenvolvimento profissional de formadores – tendo em vista o *locus* de pesquisa a presente tese – a questão geral de pesquisa se desdobra em duas: Quais elementos podem ser evidenciados no desenvolvimento profissional de uma professora experiente no processo de aprendizagem de ser mentora promovido no PHM? A respeito disso, de que maneira as contribuições e tensões (dúvidas / dilemas / dificuldades / lacunas) repercutem nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem da mentoria? No caso, as contribuições e tensões (lacunas, dificuldades, dilemas) que puderam ser observadas (ao longo da interação da mentora com a docente iniciante acompanhada) são estabelecidas sob a perspectiva da mentora (suas práticas relatadas, registros em diário de mentoria / relatórios, atividades propostas, e em atividades de acompanhamento da mentoria, registros das interações com as PI, entrevista, relatórios).

Sendo assim, o **objetivo geral** da pesquisa é: **compreender de que maneira se dá o desenvolvimento profissional de uma mentora participante do programa**, levando em consideração: as práticas formativas (e de mentoria) que a formadora construiu ao longo de sua participação em um programa de mentoria; interações e conversas profissionais com a docente iniciante acompanhada por mais tempo ao longo do programa de mentoria; narrativas escritas pela própria mentora; relatos que constam em relatórios e atividades de balanço sobre o trabalho de mentoria desenvolvido; entrevista concedida pela mentora à tutoras do programa.

Com relação aos **objetivos específicos**, busca-se: compreender a relação e os

processos que envolvem a inserção / atuação na prática da mentoria (a participação de mentoras em um programa de mentoria docente); compreender a construção de práticas formativas e a relação com a promoção de desenvolvimento profissional (neste caso, dos mentores); compreender se o modelo de mentoria assumido (e/ou o formato do programa de mentoria) proporcionou implicações para a formação e desenvolvimento da mentora participante a pesquisa (e de que maneira essas implicações se deram).

Ao levar em consideração as interações, conversas profissionais, práticas formativas / de mentoria desenvolvidas pela mentora ao longo de sua participação no programa o longo de suas interações com a docente iniciante acompanhada a mais tempo, então, **quais evidências estão sendo consideradas como sendo indícios de desenvolvimento profissional (neste caso, da mentora participantes do programa), para a presente pesquisa?** Se as interações e práticas, bem como os relatos e narrativas da mentora, estão sendo utilizados como fonte de dados, então, com relação ao conteúdo dessas interações, práticas e narrativas, o que está sendo considerado como evidência / indício de que ocorreram processos de desenvolvimento profissional, por parte da mentora?

A identificação das potencialidades / contribuições / alcances é feita pela análise das porções de dados selecionados, em que são identificadas relatos e exemplos de: (a) Expansão / ampliação da base de conhecimentos do ensino e também do ensino do ensino (que pressupõe passar pelo processo de raciocínio pedagógico, para que seja capaz de construir conhecimentos pedagógicos de conteúdo e demais conhecimentos necessários para o exercício da docência e formação); (b) evidências de aprendizagem (aprendizagem da docência) e/ou de construção de conhecimentos (mudanças de abordagem / atitude, de concepções / compreensões); (c) é feito principalmente por meio do exercício da prática, construindo experiência prática profissional (e da reflexão sobre essa experiência; o professor e o formador têm que ser profissionais com habilidades e capacidade de reflexão e de pesquisar sua própria prática); (d) construção e reconstrução de identidade profissional (construção de identidade como formadora / mentora e reconstrução da identidade como professora); (e) aprendizagem ao longo da vida (contínuo de formação, seja na docência ou na formação / mentoria); (f) construção de expertise profissional (que pressupõe expandir / ampliar a base de conhecimentos).

Já a identificação por meio de indícios ou evidências de que alguma tensão (no sentido de tensões profissionais da mentoria) não conseguiu ser solucionada (e continuou

sendo uma fonte de tensão); quando a mentora não conseguiu alcançar seus objetivos formativos de forma que seja possível identificar os motivos pelos quais não foi possível contemplar os objetivos; conhecimentos, habilidades ou competências que a mentora acredita que não conseguiu compreender ou desenvolver, por algum motivo, dentre outros.

As porções de dados selecionados serão analisadas à luz das ideias dos autores que tratam sobre desenvolvimento profissional docente e de formadores. Será estabelecido um diálogo entre autores como: Shulman, Loughran, Korthagen, Reali, Tancredi, Mizukami, Marcelo, Vaillant, Orland-Barack, Zeichner, Schoenfeld, Clandinin e Connelly, Cochran-Smith e Lytle, dentre outros.

Para compreender esses aspectos e contemplar tais objetivos, foram analisadas conversas profissionais e práticas de mentoria que foram construídas ao longo das interações entre uma professora experiente dos anos iniciais (AI) do Ensino Fundamental – atuando como mentora em um programa de mentoria de caráter híbrido – e uma docente em início de carreira que foi acompanhada pela professora experiente (sua mentora) na iniciativa de mentoria docente. Além das práticas, interações e conversas profissionais desenvolvidas pela mentora, também serão analisados relatos da mentora participante da pesquisa, que consistem em narrativas reflexivas (diário de mentoria) que complementam as compreensões sobre o desenvolvimento do trabalho de mentoria e, conseqüentemente, das práticas elaboradas.

A iniciativa de mentoria docente que serviu como contexto de pesquisa levou em conta os processos de aprendizagem da docência, com destaque para os processos reflexivos e sua expressão. As porções de dados, oriundas das práticas de mentoria analisadas, foram construídas ao longo do desenvolvimento de conversas profissionais e interações entre a mentora e a docente iniciante acompanhada durante o programa de mentoria, se fazendo necessário explicitar que: conversas profissionais podem ser compreendidas como diálogo formal e informal que ocorre entre profissionais da educação (incluindo professores, mentores, orientadores, supervisores etc.), e que se concentra em questões e assuntos educacionais (Timperley, 2015).

A hipótese da presente tese é **a de que a participação da professora experiente em uma iniciativa real de atuação como mentora (no contexto do PHM) proporcionou contribuições para seu desenvolvimento profissional (no sentido de desenvolver-se como mentora)**. Pois, por meio da atuação na prática e do desenvolvimento do trabalho de mentoria, tanto em suas interações / práticas com a PI quanto em seus relatos (que partem da

perspectiva da própria mentora), são manifestadas tensões, aflições, angústias, descobertas, reflexões e indicam também construção de conhecimentos, que se constituíram como elementos que fizeram parte desse processo de desenvolvimento profissional (voltado para a mentoria).

A opção por utilizar esses tipos e fontes de dados se deve a analisar se as **conversas profissionais, práticas formativas e interações entre mentora e professora principiante contém e manifestam, na prática**, elementos que explicitem as contribuições, as tensões de um caso de atuação real na mentoria, bem como o desenvolvimento profissional da mentora. Pois, se dentre os objetivos específicos busca-se compreender a relação e os processos que envolvem a inserção e atuação de uma professora experiente em uma prática real da mentoria, bem como compreender a construção de práticas formativas e a relação com a promoção de desenvolvimento profissional da mentora participante da pesquisa, então a análise das práticas de mentoria e interações permite apontar evidências de que a prática como mentora contribui (ou não) para o seu desenvolvimento como profissional da educação. Leva-se em consideração que o modelo / formato do programa de mentoria em que a formadora estava inserida pode ter impacto para a construção das interações e práticas formativas, por se tratar do contexto em que o trabalho de mentoria se desenvolvia na prática.

A motivação que levou a realização da presente pesquisa se deve a alguns fatores: a pesquisadora que elaborou a tese atuou como tutora no programa de mentoria que foi utilizado como *lócus* de pesquisa, auxiliando professoras formadoras (mentoras) a acompanhar e contribuir na formação de docentes iniciantes participantes. Por ter acompanhado de perto o trabalho de mentoria desenvolvido pelas mentoras – e também por ter participado de processos formativos voltados para essas professoras experientes – esse contato despertou o interesse da pesquisadora em compreender melhor quais as contribuições da participação na mentoria para as formadoras. A ex-tutora – agora pesquisadora – também chegou a acompanhar e auxiliar (por meio da tutoria) a mentora participante da pesquisa, entre os meses de julho e setembro de 2018, quando a formadora havia iniciado recentemente na mentoria.

Com relação aos resultados esperados, o trabalho pode contribuir para aprimorar a aprendizagem da mentoria, proporcionando contribuições para uma compreensão mais adensada e/ou aprimorada dos processos que envolvem trabalho desenvolvido por formadores e as contribuições aos docentes experientes que atuam como mentores. Espera-se que a

pesquisa possa contribuir com a formação de futuros mentores a partir dos resultados, que podem favorecer com que esses profissionais da educação tenham mais clareza sobre as práticas que desenvolvem e como elaborá-las, de maneira a atingir os objetivos educativos com mais chances de proporcionar aprendizagens bem-sucedidas.

Diante de tudo o que foi apresentado, a expectativa é a de que os resultados apresentados na presente tese possam auxiliar futuras iniciativas de indução à docência – em especial a construção e desenvolvimento de programas de formação e de mentoria que sejam adequados para formar mentores – para que tais programas possam proporcionar uma formação para docentes experientes que contemple os conhecimentos que são necessários para atuar como formador e/ou mentor (considerando que a presente tese possa contribuir para a compreensão sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional da mentoria).

Diante do que foi apresentado, segue uma breve descrição de cada item: no próximo capítulo (item 2) serão apresentadas as bases e aporte teórico-metodológicos da presente pesquisa, bem como o *locus* e contexto da pesquisa. Pois, a presente tese foi originada a partir de uma pesquisa principal, que elaborou e desenvolveu um programa de mentoria docente, que serviu como base para o presente estudo e também para outras pesquisas realizadas por estudantes de pós-graduação da UFSCar na linha de pesquisa FPOAE. Assim, no item 2 serão abordadas as bases teórico-metodológicas tanto da pesquisa maior / principal, quanto da presente tese (apresentação tanto da fundamentação teórica quanto da metodologia). Serão apresentadas, também, as docentes – experiente e iniciante – participantes da pesquisa.

No item 3, será desenvolvida a análise dos dados selecionados. Aqui é importante destacar que a apresentação da análise dos dados foi construída por meio de linhas do tempo, que são separadas também por temáticas abordadas ao longo do trabalho de mentoria desenvolvido. É uma investigação longitudinal, pois foram analisados dados produzidos pelas participantes da pesquisa ao longo de dois anos e meio. Já no item 4, foi feita a discussão dos dados à luz das ideias dos autores que embasam a presente pesquisa. Finalmente, no item 5, constam as considerações finais a respeito da tese.

2. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONTEXTO DA PESQUISA

A seguir, serão abordadas as bases teórico-metodológicas tanto da presente tese quanto do *locus* de pesquisa, que se tratou de uma iniciativa de mentoria docente que foi elaborada e desenvolvida a partir de uma pesquisa-intervenção, fomentada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A presente tese é, portanto, fruto de uma pesquisa maior. Desta forma, se faz necessário deixar claro e diferenciar cada uma dessas pesquisas e do que elas se tratam.

Tendo em vista a escassez de iniciativas de mentoria e/ou indução à docência no Brasil (Marcelo; Vaillant, 2017; Borges, 2017; Cesário, 2021), no ano de 2017, um grupo de docentes da UFSCar colocou em andamento um projeto de pesquisa que envolvia a elaboração e desenvolvimento de um programa de mentoria docente. Essa pesquisa tinha como objetivo analisar quais os alcances, as contribuições e os limites e/ou lacunas de um programa de mentoria para a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente tanto de professores iniciantes quanto experientes. Além disso, o programa de mentoria proposto possuía uma especificidade: ele funcionava de maneira híbrida. Portanto, a pesquisa elaborada por docentes da UFSCar visava também compreender quais as implicações do caráter híbrido para a aprendizagem e desenvolvimento da docência de professores iniciantes em interação com docentes experientes. **Por esses motivos, o programa recebeu o nome de Programa Híbrido de Mentoria (PHM)¹.**

Como já vem sendo delineado nos parágrafos anteriores, o PHM não se tratava apenas de um programa de mentoria docente (que possuía caráter híbrido), mas sim, também se constituía como sendo uma pesquisa-intervenção, de caráter construtivo-colaborativo (Cole; Knowles, 1993; Rinaldi; Reali, 2013). A partir do PHM (enquanto iniciativa de mentoria docente e também como pesquisa em si) foram desenvolvidas várias outras pesquisas, que se constituem como sendo teses e dissertações elaboradas pelos estudantes de pós-graduação da linha de pesquisa FPOAE da UFSCar (por se tratar da linha de pesquisa do grupo de docentes que elaborou, coordenou e desenvolveu tanto programa de mentoria em questão quanto a pesquisa-intervenção). **A presente tese é, portanto, uma das pesquisas que foram desenvolvidas tendo como base o contexto do PHM.**

¹ A pesquisa-intervenção foi aprovada pelo comitê de ética da UF (número do processo: 68415717.8.0000.5504Y).

Portanto, aqui é importante deixar esclarecido que a metodologia da presente tese se diferencia da metodologia do PHM enquanto pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo. Pois, a presente pesquisa se trata de um estudo de caso, em que os dados selecionados foram analisados a partir de uma abordagem descritiva-analítica-interpretativa, se constituindo como uma pesquisa qualitativa. O estudo de caso foi realizado a partir dos dados produzidos pela **díade mentora-PI (M-PI)** composta pela mentora Larissa e a professora principiante Giovana. **Na presente tese, será utilizada a sigla “PI” para se referir à professor(a) iniciante.** A apresentação das participantes foi desenvolvida com mais detalhes no subitem 2.8.

Diante disso, o presente item apresentará as bases e aportes teórico-metodológicos tanto do PHM (enquanto pesquisa e também como iniciativa de mentoria) quanto da presente tese. No próximo subitem, será apresentado o PHM enquanto *lócus* e contexto de pesquisa. Serão apresentadas as bases do programa de mentoria, bem como será explicado o que é a mentoria e como ela funcionou no contexto do PHM.

2.1. *Lócus* de pesquisa e funcionamento do programa de mentoria

Como já foi abordado no item anterior, no ano de 2017 um grupo de docentes da UFSCar colocou em andamento um projeto de pesquisa que previa a elaboração e desenvolvimento de um programa de mentoria docente: o PHM. Esse projeto de pesquisa tinha como objetivo analisar quais os alcances, as contribuições e os limites e/ou lacunas de um programa de mentoria para a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente tanto de professores iniciantes quanto experientes. Além disso, o programa de mentoria proposto possuía uma especificidade, que era possuir caráter e funcionamento híbrido; isso o torna diferente das demais iniciativas de mentoria e/ou indução à docência que já haviam sido elaboradas por docentes da UFSCar. Portanto, a pesquisa elaborada pelas professoras da referida universidade visava também compreender quais as implicações do caráter híbrido para a aprendizagem e desenvolvimento da docência tanto dos professores iniciantes quanto dos mentores participantes do programa.

O grupo de docentes da UFSCar, junto com a equipe de formação e pesquisa do PHM (composta por estudantes de pós-graduação da linha FPOAE), compreendem que a

mentoria constitui-se como um tipo de indução à docência. Porém, há diferentes formatos de indução à docência, assim como também há diferentes modelos de mentoria, sendo necessário compreendê-las e distingui-las. De maneira geral, os programas ou iniciativas de indução à docência “se caracterizam pelo apoio e acompanhamento de professores em suas primeiras inserções profissionais. [...] Essas iniciativas [...] representam a oportunidade de uma inserção profissional mais amena” (Borges, 2017, p. 36). Por esse motivo, a mentoria se constitui como sendo uma forma de indução à docência.

Mas, afinal, como funciona a mentoria? Para o grupo de docentes da UFSCar e para a equipe de formação e pesquisa do PHM, a mentoria docente foi concebida como a participação de professores mais experientes (mentores), visando o acompanhamento e auxílio à professores com menos experiência profissional docente com suas demandas e necessidades formativas. Portanto, **a mentoria oferecida pelo PHM não tinha como foco auxiliar licenciandos em pedagogia (aprendizes de professor), mas sim, tinha como objetivo mentorar professores (que já passaram pela formação inicial) em início de carreira**, para que recebessem acompanhamento e auxílio com as dificuldades que são típicas de ocorrer no ingresso e início da docência. A respeito da mentoria, a literatura diz que:

Em geral, entende-se mentoria a partir da ideia de Santos (2007), segundo o qual “[...] envolve a participação de uma pessoa experiente (mentor) para ensinar e preparar outra pessoa (orientado) com menor conhecimento ou familiaridade em determinada área ou assunto” (p. 252) (Borges, 2017, p. 36).

Mentorar estudantes no Ensino Superior não “fala” a mesma língua/linguagem do que mentorar aprendizes de professor nas escolas ou mentorear docentes iniciantes ou experientes no ambiente de trabalho. Cada uma dessas categorias é tratada separadamente na literatura, referenciando à diferentes periódicos e pesquisas/estudos distintos em cada uma das áreas/campos/linhas² (Orland-Barak, 2016, p. 105-106, tradução minha).

Aqui é relevante deixar claro que o grupo de docentes da UFSCar que elaborou o PHM (tanto como sendo programa de mentoria em si quanto como sendo uma pesquisa) já tinha experiência com a construção e desenvolvimento de iniciativas de mentoria, pois outros programas que envolvem mentoria docente já haviam sido elaborados por docentes do grupo. A equipe de professores da UFSCar adquiriu experiência com mentoria e formação ao longo

² “Mentoring students in Higher Education does not ‘speak’ the same language as mentoring student teachers at schools or mentoring novices or experienced teachers at the workplace. Each of these categories is treated separately in the literature with reference to different journals and to distinctive research studies in each of the fields” (Orland-Barak, 2016, p. 105-106).

dos demais programas e pesquisas realizados na área anteriormente: Programa de Mentoria de Educação Física (PMEF); Programa de Mentoria Online (PMO); Programa de Formação Online de Mentores (PFOM) (Reali; Barros; Marini, 2022). Desta forma, a elaboração, construção e desenvolvimento do PHM levam em conta a experiência com outros programas, realizados anteriormente, que também abordam esse tipo de processo formativo (mentoria de docentes em início de carreira; indução à docência).

Porém, o PHM não era idêntico aos demais programas e iniciativas de mentoria docente que haviam sido desenvolvidas. Apesar de todas as propostas terem um elemento fundamental em comum – a mentoria de docentes iniciantes – o PHM possuía um diferencial: o caráter híbrido. Enquanto os programas anteriores se constituíam ora como iniciativas com enfoque mais presencial ora como iniciativas com enfoque mais ao virtual e à distância, o PHM inovou ao criar e desenvolver um espaço de formação híbrida, tanto para mentores quanto para professores iniciantes participantes do programa. Por esse motivo, devido ao contexto de formação possuir esse tipo de proposta e funcionamento, era justificável e necessário realizar pesquisas para buscar compreender quais as implicações do caráter híbrido para a aprendizagem e desenvolvimento da docência de professores iniciantes em interação com docentes experientes.

Mas, afinal, o que isso significa? O caráter híbrido do PHM pode ser compreendido como sendo a articulação entre atividades presenciais (síncronas) com atividades virtuais (assíncronas) (Vaughan; Garrison; Cleveland-Innes, 2013), em que se proporciona a aproximação e articulação entre o conhecimento de natureza acadêmica com o conhecimento prático profissional (conhecimento que é construído na prática docente), bem como a superação da distância que comumente existe entre universidade e escola (Zeichner, 2010). Considerando os conhecimentos dessas instituições como sendo distintos, porém não hierarquizados, as relações entre universidade e escola – e, conseqüentemente, as relações entre pesquisadores e professores – são concebidas de maneira não hierárquica. Por esse motivo, o PHM se constitui como sendo uma pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo (Cole; Knowles, 1993). Este caráter pode ser compreendido como: um empenho conjunto, realizado por indivíduos que visam alcançar os mesmos propósitos (neste caso, educativos) e que constroem – ao longo do tempo – as características, os fundamentos, os processos envolvidos e demais elementos pertinentes a um programa de formação de docentes, dirigido para iniciantes e conduzido por mentores (professores experientes), visando o desenvolvimento profissional de ambos.

O PHM foi, portanto, projetado e desenvolvido visando propiciar a construção colaborativa do conhecimento docente, realizada entre: mentores (docentes experientes), professores iniciantes e equipe de pesquisadores / formadores da universidade. Além disso, para que ocorram processos de mentoria docente é necessário ocorrer o diálogo e a troca entre pares (troca de experiências, de ideias, de práticas docentes, de materiais etc.), especialmente entre professores que possuem experiência e tempos de carreira diversificados – isto é, docentes que pertencem a diferentes gerações –, estando em constante interação durante o desenvolvimento dos processos de mentoria. Aqui, o caráter geracional envolvido não é definido completamente pela idade, mas sim, ele é compreendido como: um conjunto de pessoas que podem ou não ter mesma faixa etária, mas que tenham como critério de identificação social as experiências históricas que lhes são comuns. Essas experiências históricas podem lhes ser marcantes de alguma forma, fazendo com que essas pessoas tenham uma visão de mundo partilhada (Sarti, 2009).

Portanto, o que faz essas pessoas pertencerem a uma mesma geração está relacionado com a partilha de certa visão de mundo, que foi construída e definida por meio de processos de socialização que ocorreram em contextos históricos e sociais comuns. Utilizando-se dessa perspectiva para analisar a socialização na docência, é possível dizer que diferentes “unidades de geração” docente concebem maneiras específicas de compreender e/ou considerar a docência e práticas educativas, algo que pode variar conforme o momento histórico vivido (Sarti, 2009, p. 138-139). A partir desse conceito, é possível dizer que o PHM proporcionou um diálogo intergeracional, isto é, um diálogo entre diferentes gerações de professores: professores experientes (mentores) interagiram, dialogaram, acompanharam e orientaram professores que se encontram no início da carreira docente. Porém, também se torna relevante deixar claro que as interações intergeracionais não ocorriam apenas entre mentores e docentes principiantes, mas ocorria entre todas as pessoas que participavam do PHM, por meio das trocas entre as professoras da UFSCar, estudantes de pós-graduação, mentoras e docentes em início de carreira.

Mas, afinal, quais os critérios para definir o que seriam docentes experientes e principiantes? A literatura na área de Educação considera que o início da carreira docente pode variar entre 1 a 3 (Huberman, 1995) e 1 a 4 anos (Gonçalves, 1995) de exercício da docência. No caso específico do PHM, considera-se que professores principiantes são aqueles que possuem 5 anos ou menos de experiência profissional docente, devido ao contexto educacional brasileiro (Dal-Forno, 2009; Ferreira, 2017). Quanto aos professores experientes,

considera-se que estes devem possuir no mínimo dez anos de exercício da docência pois, segundo Huberman (1995, p. 40): “Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, [...] ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo”; porque isso significa que o professor já teria superado a fase do início da docência e estaria em uma fase de estabilização.

No caso do PHM – como foi mencionado anteriormente – o tipo de mentoria que foi desenvolvido ao longo do programa se trata da atuação de professores experientes que auxiliavam e acompanhavam docentes em início de carreira. Portanto, no contexto do PHM, professores que possuíam entre 8 a 10 anos (ou mais) de experiência profissional docente eram considerados como docentes experientes. Já aqueles professores que possuíam 5 anos ou menos de experiência profissional docente eram considerados iniciantes. Assim, os docentes experientes atuavam como mentores dos iniciantes.

Porém, ao mesmo tempo que as mentoras tinham experiência profissional com relação ao ensino, elas nunca tinham tido experiência como mentoras de professores iniciantes: elas eram mentoras iniciantes de docentes em início de carreira.

Além disso, vale ainda destacar que as mentoras do PHM eram experientes na docência, mas, iniciantes na mentoria. Nenhuma delas havia tido experiência prévia na função de mentora. Desse modo, um estudo realizado sobre a construção da identidade de mentoras, de professoras experientes do PHM, revelou que, ao iniciarem na mentoria, as professoras experientes não se viam como mentoras e tiveram dificuldade de se enxergar como formadoras de colegas que estavam iniciando na profissão docente. Foi preciso um trabalho formativo, processual e específico para que aprendessem a como ensinar um adulto a ensinar” (Alarcon, 2024, p. 85).

Aqui é importante destacar que: os mentores, além de serem docentes com experiência profissional (de cerca de dez anos de atuação), receberam formação para desempenhar o seu papel formador. Os professores que foram selecionados para participar do PHM eram profissionais da educação reconhecidos na comunidade como sendo “bons professores”. Pois, ter muitos anos de experiência profissional pode não ser um indicativo que garanta que o docente seja reconhecido como um “bom professor”; uma vez que a fase em que o docente se encontra na carreira não atesta por si só uma atuação adequada e/ou pertinente. Afinal:

[...] Concebe-se o mentor como um professor com experiência e saber docente reconhecido, que necessita de formação específica para atuar

como formador de professores iniciantes. A experiência com o ensino de crianças, jovens e adultos não é suficiente para ser um mentor, tendo em vista que ele não irá mais lidar somente com as demandas dos alunos, mas deve aprender a lidar com as demandas dos professores iniciantes considerando seus contextos de atuação (Alarcon, 2024, p. 79).

Segundo autores da área de formação de professores, ter experiência profissional não é o suficiente para que um docente possa se tornar mentor, porque **ser professor** é diferente de **ser formador** de professores (uma vez que o **mentor** é um formador). Isso ocorre porque a atividade de *ensinar* é diferente da atividade de *ensinar a ensinar*. Tratam-se de atividades, atribuições, papéis e funções diferentes: a prática de ensinar (ensino, prática do ensino) seria considerada como sendo um conhecimento de primeiro ordem, enquanto que a prática do ensino do ensino (ensinar a ensinar; ensinar alguém a ensinar) seria um conhecimento de segunda ordem (Murray; Male, 2005). Portanto, assim como indivíduos que almejam se tornar professores devem experienciar processos formativos para aprender a docência; logo, os docentes experientes – por sua vez – devem também participar de processos formativos específicos para se tornarem mentores. Para formar outros professores a ensinar, é necessário possuir saberes/conhecimentos específicos; no caso de mentores implica a construção de uma base de conhecimento específica para a esta atuação (Achinstejn; Athanases, 2005, p. 846).

Expandindo o que foi dito anteriormente, antes de começar a acompanhar outros docentes, os professores experientes receberam uma formação para o exercício da mentoria, que foi oferecida pela equipe de formação e pesquisa da universidade. Professores pesquisadores, estudantes de pós-graduação e bolsistas de apoio à pesquisa integraram a equipe de formação e pesquisa do PHM, que elaboraram e desenvolveram atividades formativas para que esses professores aprendam a ser mentores. Porém, é relevante destacar que a formação recebida pelos docentes experientes (mentores) se deu de maneira contínua: ela se iniciou antes que os docentes acompanhem outros professores e não foi encerrada logo após ser iniciado o acompanhamento/mentoria. Pois, assim como a formação para a docência é concebida como algo contínuo (Marcelo, 2009; Lima, 2004), no PHM a formação para a mentoria também é compreendida como sendo contínua (não no sentido de compreender a aprendizagem da mentoria como sendo algo que ocorre ao longo da vida. Mas sim, compreende-se que há a necessidade de receber formação para a mentoria durante o tempo em que os professores experientes exercem o papel/função de mentor). Afinal, a figura de quem irá acompanhar e contribuir para a formação (continuada) de docentes iniciantes também precisa de formação e acompanhamento: o formador (neste caso, o mentor) também

precisa ser formado.

Para além de aprender sobre o contexto do próprio programa, foram igualmente relevantes as atividades dirigidas para a maior compreensão sobre como a docência é aprendida, as variáveis que se mostram pertinentes nestes processos, bem como as diferentes fases da carreira docente, como se dá a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, conhecimentos sobre aprendizagem de adultos etc. Esses e outros conhecimentos foram fundamentais para preparar os docentes experientes para atuação na mentoria, tendo em vista que se são essenciais para as aprendizagens sobre o ensino em si, sobre a docência e sobre como ensinar adultos a ensinar.

Dentre os demais conteúdos de aprendizagem que foram proporcionados aos professores experientes (mentores), é importante destacar que eles realizaram atividades que lhes propiciam a compreensão sobre o que é a aprendizagem/educação híbrida (Vaughan; Garrison; Cleveland-Innes, 2013; Matheos, 2014), quais suas características e de que maneira o PHM utiliza dessas concepções para o desenvolvimento das atividades de mentoria. Afinal, se o PHM tem como particularidade o caráter híbrido, então, além de construir uma base de conhecimento para a mentoria, os mentores também necessitam compreender como a mentoria se desenvolve dentro desse contexto. Assim, os mentores aprenderam a lidar com a plataforma Moodle – por se tratar do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em que ocorre a maioria das interações entre mentores e professores iniciantes –, bem como aprendem a lidar com outras Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

É importante destacar que, durante as etapas iniciais do PHM, os mentores e a equipe de pesquisadores(as) elaboraram – conjuntamente – as bases conceituais e metodológicas do programa, a ser executado pelas mentoras. Foram definidos os objetivos, a frequência, duração, conteúdos obrigatórios a serem trabalhados durante a mentoria, metodologia, avaliação e critérios de seleção de docentes iniciantes para o ingresso no programa. A construção conjunta de todos esses elementos que compõem o PHM foi possível devido ao caráter construtivo-colaborativo do programa (Cole; Knowles, 1993), tendo em vista que se originava em uma pesquisa-intervenção. Este caráter pode ser compreendido como: um empenho conjunto, realizado por indivíduos que visam alcançar os mesmos propósitos (neste caso, educativos) e que constroem, ao longo do tempo, os fundamentos, as características, os processos envolvidos e demais elementos pertinentes a um programa de formação de professores dirigido para iniciantes e conduzido por mentores, visando o

desenvolvimento profissional de ambos. A respeito de o PHM se constituir como uma pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo:

Trabalhar com o procedimento de pesquisa-intervenção implica conhecer a realidade em que os participantes da pesquisa atuam, o que pensam, o que fazem e porque o fazem para, colaborativamente, refletir com eles sobre os fenômenos educativos, dilemas vividos e, quando necessário, construir formas de enfrentamento das dificuldades de modo que considerem as peculiaridades da realidade de seu contexto escolar e sua respectiva comunidade (COLE; KNOWLES, 1993) (Rinaldi; Reali, 2013, p. 182).

Mas, afinal, quem são as pessoas que participam da pesquisa sobre o PHM? O programa é constituído por: equipe de pesquisa e formação do PHM (composta por docentes da universidade, estudantes de pós-graduação e bolsistas de apoio à pesquisa) e professores experientes que atuam em diferentes níveis/modalidades de ensino – mais precisamente, eles atuam nas redes municipal e estadual de ensino de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo. A equipe de professores experientes da Educação Básica era formada por 3 docentes da Educação Infantil, 8 docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 1 docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Cada professor experiente, ao exercer o papel / função de mentor, acompanhou e auxiliou entre um e três professores iniciantes (ajudando cada principiante de maneira individual, por meio de díades, compostas pelo mentor e um professor em início de carreira), sendo que cada mentor atendeu professores iniciantes que atuavam no mesmo nível/modalidade de ensino que ele. O que significa que mentores que trabalham com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acompanham docentes iniciantes que também atuem nos Anos Iniciais; mentores que trabalham como docentes na Educação Infantil acompanham professores que também atuam na Educação Infantil; mentores que atuam na EJA irão, conseqüentemente, acompanhar professores principiantes que também atuam na EJA.

Os processos de mentoria ocorrem, de maneira principal, no AVA do PHM: nele, os mentores elaboraram atividades formativas diversas, por meio de: tarefas, diário reflexivo, fóruns de discussão, trocas de mensagens etc., que visavam atender às demandas e/ou as necessidades formativas apresentadas por docentes iniciantes. Essas necessidades podem ser compreendidas como: demandas educativas, dificuldades, problemas, anseios, medos, aspirações e/ou desejos, podendo ser dinâmicas, evolutivas e mutáveis (dependendo do

contexto em que o profissional da educação está inserido, situado), que surgem por meio de desafios institucionais e profissionais (Galindo, 2012; Cesário, 2021).

Porém, mentores também tinham a liberdade de utilizar o aplicativo WhatsApp para se comunicar e interagir com os professores iniciantes. Uma das várias formas de utilizar o aplicativo de maneira articulada aos processos de mentoria é – por exemplo – quando um mentor envia mensagens via WhatsApp para lembrar o iniciante a sobre o prazo de atividades que devem ser realizadas no AVA. Ou, então, quando ocorria a troca de materiais (por meio de fotos ou vídeos educativos) e/ou relatos narrativos entre mentores e professores iniciantes via WhatsApp. De maneira geral, ao longo do desenvolvimento do trabalho de mentoria, outras formas de interagir e se comunicar foram sendo adicionadas aos poucos, especialmente quando queriam mostrar ou compartilhar práticas: por exemplo, mentoras enviando vídeos mostrando algum tipo de prática ou material didático, PIs enviando áudios sobre as atividades realizadas, ou mandando fotos de atividades produzidas pelos alunos etc.

No AVA, as atividades planejadas e criadas pelos mentores fazem com que a escrita e compartilhamento de narrativas seja a forma mais comum de interação entre mentores e professores iniciantes. Por exemplo, ao escreverem registros em seus diários reflexivos – intitulados como “Diário do Professor Iniciante” –, os docentes iniciantes elaboram narrativas em que contam sobre a rotina nas escolas em que trabalham e em suas salas de aula. Os mentores, por sua vez, elaboram feedbacks formativos para cada um dos registros feitos no diário reflexivo, sendo que esses feedbacks também são elaborados em formato de narrativa. Portanto, no PHM, as narrativas profissionais são utilizadas com finalidades educativas, como forma de proporcionar aprendizagens e reflexões, e como forma de auxiliar o professor a lidar com as dificuldades encontradas durante o início da carreira docente (Huberman, 1995; Lima, 2004).

2.2. Mentoria docente: fundamentos da mentoria no PHM

Retomando, de maneira resumida, o que foi dito no item anterior: no contexto do PHM, o grupo de docentes da UFSCar (organizadores e responsáveis pelo andamento da pesquisa que envolvia o PHM) e a equipe de formação e pesquisa do programa concebem a mentoria como: professores experientes auxiliando e acompanhando docentes que estão em

início de carreira. A mentoria é considerada como sendo uma das formas de indução a docência (não sendo a única), por prestar auxílio à professores que são ingressaram recentemente na profissão docente:

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. Têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais (Ferreira; Reali, 2005, p. 2).

A necessidade de oferecer apoio, auxílio e acompanhamento a docentes iniciantes se deve a particularidades das diferentes fases da carreira docente. De maneira geral, professores principiantes costumam passar por dificuldades, tensões, dilemas e desafios que são típicos do início de carreira, quando ainda não se construiu vasta experiência profissional. Mas, para compreender mais a fundo do que isso se trata, se faz necessário falar brevemente sobre as fases da formação e carreira docentes.

Compreende-se que a formação docente ocorre ao longo da vida. Se trata de um processo que começa nos primeiros anos da trajetória escolar e se estende (e se desenvolve) ao longo da vida e da trajetória profissional e de formação para a docência. A docência é uma das únicas profissões em que os futuros profissionais (da educação) já estão em contato com a docência desde a infância, porque as crianças já observam seus professores ao longo de sua trajetória escolar, aprendendo paulatinamente sobre o que é um professor, o que ele faz, como ele atua e leciona, construindo e reconstruindo imagens sobre docência e sobre ser professor ao longo do processo de escolarização (Lortie, 1975; Marcelo, 2009b; 2010). Então, quando os futuros professores ingressam na formação inicial voltada para a docência (cursos de licenciatura, por exemplo), eles já possuem imagens e compreensões sobre a docência e sobre os docentes.

Ao ingressar na formação inicial para a docência, os futuros professores têm oportunidades de articular, refletir e analisar suas crenças sobre a docência e sobre os professores, para que possam reconstruir as imagens e compreensões que trouxeram do período de escolarização e trajetória como estudantes. Pois, é com a formação inicial que os aprendizes de professor recebem educação formal para atuar como docentes. É na formação

inicial, também, que os estudantes têm a oportunidade de começar a sair do papel de aprendizes, estudantes, alunos (aqueles que “recebem” o ensino), e começam a se tornar professores (aqueles que ensinam). Eles deixam de ter um papel passivo na educação, ou um papel de meros observadores (alunos, estudantes), e passam a ter um papel ativo (profissionais que atuam na educação).

Após a conclusão dessa etapa, a aprendizagem e desenvolvimento da docência ocorrem ao longo da vida, ao longo do exercício da carreira docente. Porém, se faz necessário destacar que as fases da carreira docente possuem particularidades: o início da docência (ingresso na carreira), por exemplo, é uma fase em que os docentes principiantes passam por períodos de choque de realidade, sobrevivência e de descoberta, passando por desafios, dilemas, dificuldades, tensões, descobertas e aprendizagens intensas durante esse período; enquanto que as demais fases da carreira apresentam outras necessidades e características (Huberman, 1995; Lima, 2004).

De maneira geral (e resumida), as fases podem ser compreendidas como: ingresso e início da carreira (sobrevivência e descoberta); fase de estabilização, fases de diversificação, pôr-se em questão; serenidade e distanciamento; conservantismo (e, em alguns casos, lamentações); fase de desinvestimento (Huberman, 1995). Já para Gonçalves (1995), elas se caracterizam como o início (choque do real, descoberta), estabilização (segurança, maturidade, entusiasmo), divergência (positiva ou negativa), serenidade (reflexão e satisfação pessoal), renovação do interesse ou desencanto (Ferreira, 2017).

O desenvolvimento profissional ocorre, dentre outros fatores, na medida em que os professores estão inseridos na prática profissional docente (havendo outras formas pelas quais o desenvolvimento também pode ocorrer como, por exemplo, por meio de processo reflexivos, trocas com os pares, formação continuada etc.). Então, na medida em que os professores atuam como docentes em um contexto real (sala de aula, por exemplo), eles ganham experiência prática profissional e – conseqüentemente – na medida em que refletem sobre suas experiências e as aprendizagens que construíram ao longo da atuação docente (bem como a mobilização e articulação de seus conhecimentos), os professores se desenvolvem profissionalmente:

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole

diferente, tanto formais como informais (Marcelo, 2009a, p. 7).

A concepção de desenvolvimento profissional pressupõe a inserção do professor em uma organização, um contexto de atuação profissional (Dal-Forno, 2009, p. 96).

Assim, de maneira geral e esquematizada, tem-se a seguinte compreensão: Inserção na prática (contexto real de atuação e aprendizagem profissional prática) => Ganho de experiência profissional (potencializado por meio de reflexão etc.) => Passar pelo processo de desenvolvimento profissional docente (lembrando que a aprendizagem prática não é a única forma de se desenvolver profissionalmente, pois o professor pode fazer isso na troca com os pares, realizando cursos de formação continuada etc.) => Construção de sua identidade profissional => Ganho de experiência profissional docente e desenvolvimento profissional proporcionam e propiciam maturidade, segurança, serenidade e estabilização na carreira. Ao passar pelo processo de aprendizagem prática da docência (que contribui para o desenvolvimento profissional), o professor vai passando por diferentes fases na carreira, porque a aprendizagem da docência se dá ao longo da vida (contínuo de formação) e da trajetória profissional, também desembocando no desenvolvimento profissional docente.

O desenrolar das diferentes fases da carreira docente ocorre ao longo do processo de aprendizagem da docência - que ocorre de maneira contínua, ao longo da vida e da trajetória profissional (Lima, 2004; 2009) – contribuindo para a promoção de desenvolvimento profissional (e vice-versa: o desenvolvimento profissional docente também impacta nas diferentes fases da carreira).

Dessa forma, a aprendizagem da docência também representa um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, a partir do ingresso na escola, como aluno, até a aposentadoria (Tancredi, 2009) – ou mesmo depois. Assim, é possível relacioná-la a diferentes fases, como a anterior à formação inicial, a formação inicial, o início da carreira docente e o desenvolvimento profissional (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008). O desenvolvimento profissional representa um termo polissêmico (Oliveira-Formosinho, 2009) e [...] entende-se que é um processo, individual ou coletivo, que procede por meio de experiências diversas, tanto formais como informais, contextualizadas no âmbito da docência. Se desencadeia por meio de experiências que envolvem atividades ou processos que objetivam a melhoria de atitudes, destrezas, compreensões e/ou atuação em papéis atuais ou futuros. Relaciona-se com a aprendizagem, remete ao trabalho, diz respeito a um trajeto e inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática (Vaillant; Marcelo, 2012). O desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem da docência, desse modo, podem ser influenciados por experiências vividas anteriormente ao ingresso na

formação inicial e englobam processos que se prolongam durante toda a trajetória profissional, por meio de formação continuada, do relacionamento estabelecido com os diferentes atores da comunidade escolar e da atuação na profissão. Nesses processos, as necessidades e demandas formativas dos professores, embora não sejam as mesmas para cada docente, se modificam de acordo com as fases de suas carreiras (Marcelo, 1999b, 2009). (Alarcon, 2024, p. 43).

Portanto, tendo em vista que a literatura na área de formação de professores compreende que a fase de ingresso na docência (inserção na prática profissional) geralmente apresenta dificuldades e tensões que fazem com o que iniciante passe por um período de choque de realidade / sobrevivência e descoberta, então, iniciativas de indução à docência (dentre elas, a mentoria) – em que o professor principiante recebe apoio, auxílio e acompanhamento para lidar com esses desafios – se constituem como sendo uma alternativa viável, necessária e profícua para ajudar os iniciantes a passar por essa fase (Lima, 2004). Justifica-se, portanto, a existência de iniciativas de indução a docência como a mentoria, em especial a mentoria oferecida pelo PHM, no qual docentes experientes atuavam como mentores de professores que estavam passando pela fase de início da carreira docente.

Em resumo, o PHM, assim como outras iniciativas de mentoria, já é sabido que ele contribui para o desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e construção de identidade profissional docente dos professores iniciantes, como uma forma de programa de indução a docência e de formação continuada, após a conclusão da formação inicial. **Porém, a proposta do PHM é para que os professores experientes, que atuavam como mentores, também pudessem ter oportunidades de desenvolvimento profissional e construção de novos conhecimentos, aprendizagens e (re)construção de identidade profissional. Nesse sentido, a presente pesquisa foca nas aprendizagens e desenvolvimento de mentores. Mais especificamente, de uma única mentora, que desenvolveu uma trajetória única dentro do programa.**

Compreendendo que a carreira docente se trata de algo **processual** (dando origem às diferentes fases da carreira, com suas diferentes necessidades), que se dá ao longo da vida e da trajetória profissional, que ocorre na medida em que os docentes aprendem sobre a docência, exercem a docência na prática, se desenvolvem profissionalmente e constroem sua identidade profissional docente, a mentoria surge como uma oportunidade para as professoras experientes utilizarem e mobilizarem seus conhecimentos para atuar em um nova função, construindo uma nova identidade: formadoras de outros professores (neste caso, tornarem-se

mentoras).

Esse novo papel que as docentes experientes (participantes do PHM) exerceriam fazia com que elas tivessem a oportunidade de explorar e expandir compreensões (sobre docência, ensino, formação etc.), tendo um impacto direto na fase da carreira em que elas se encontravam. **Pois, agora, elas não eram apenas docentes experientes em fase de estabilização: elas eram docentes experientes explorando novos papéis, tendo novas atribuições e novas necessidades formativas.** Assim como foi elucidado anteriormente: eram mentoras iniciantes e precisavam de apoio e acompanhamento tanto quanto as professoras iniciantes que elas auxiliavam, devido a serem mentoras iniciantes.

Com relação a necessidade de fornecer apoio, a equipe de formação e pesquisa do PHM proporcionava e fornecia formação contínua para as mentoras participantes do programa, justamente devido ao grupo compreender que a aprendizagem e desenvolvimento da docência (e também da mentoria, da formação de professores) se dá de maneira contínua e passa por diferentes fases. Por esse motivo, como foi dito em itens anteriores, as professoras experientes que aceitaram participar como mentora receberam uma formação inicial / introdutória para a mentoria ao ingressar no programa e, posteriormente, iniciaram a indução à mentoria, sendo colocadas dentro de um contexto real de atuação prática (apoiando, auxiliando e acompanhando as docentes iniciantes).

Ou seja, as mentoras eram acompanhadas ao longo do desenvolvimento do programa de mentoria e do trabalho de mentoria pela equipe de formação e pesquisa, da mesma forma que as próprias mentoras acompanhavam as iniciantes. Então, as iniciantes tinham suas necessidades formativas atendidas pelas mentoras, e as mentoras tinham suas necessidades formativas (com relação à se tornar formadoras de outros professores) atendidas pela equipe do PHM, em especial pelas tutoras do programa (pós-graduandas) (Carvalho; Reali, 2023).

Com relação à formação oferecida pela equipe do PHM, apesar de o programa ter tido suas bases construídas de maneira colaborativa (por se tratar de uma pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo; Cole; Knowles, 1993), o programa foi construído a partir de alguns eixos fundamentais que foram estabelecidos junto às mentoras. Um deles é, justamente, compreender a formação docente como um contínuo; outro é compreender o ensino como sendo situado (este conceito será explicado mais adiante); outro é compreender que a formação docente (tanto a aprendizagem da docência,

como o desenvolvimento profissional) – bem como a formação dos próprios formadores / mentores – se dá de maneira reflexiva. As mentoras foram formadas, no PHM, para atuarem como mentoras reflexivas, que pudessem proporcionar uma formação reflexiva para as docentes iniciantes, participantes do programa.

Devido ao PHM possuir um caráter não apenas híbrido, mas também colaborativo (construtivo-colaborativo), então, pressupunha-se que as professoras experientes (atuando como mentoras) realizariam trocas com seus pares: as docentes iniciantes. Assim, era esperado que as mentoras também construíssem conhecimentos, uma vez que elas estariam colaborando (e recebendo a colaboração) de outros docentes, tendo em vista que o desenvolvimento docente se dá de maneira individual e coletiva (Marcelo, 2009a). Portanto, devido a proposta construtivo-colaborativa, era esperado e desejável que o programa propiciasse a construção de novos conhecimentos e aprendizagens para as mentoras:

Numa cultura colaborativa, professores experientes e iniciantes que trabalham conjuntamente e trocam idéias sobre problemas reais colocam sua base de conhecimento comum em ação e vivenciam relações recíprocas entre teoria e prática. Nesses casos, podem ser adotados modelos construtivistas – **com ênfase na prática reflexiva e na prática colaborativa** –, que podem engendrar a ampliação do repertório dos professores mentores para responder às necessidades dos professores iniciantes (Wang; Odell, 2002) e as necessidades de ensino dos professores experientes. Consideramos que os professores iniciantes necessitam ser estimulados a examinar suas crenças sobre o ensino e o aprender a ensinar, a construir imagens de ensino coerentes com o que se preconiza como adequado e a desenvolver disposição para aprender a ensinar. Compreendemos que esses mesmos processos devem envolver a formação e atuação de mentores. Dessa maneira, a mentoria não é apenas um processo de assistência a novos profissionais na sua aprendizagem da docência, mas também uma ocasião para que os mentores continuem aprendendo e ampliem os seus processos de desenvolvimento profissional (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008, grifos meus).

Compreendendo a mentoria como tendo ênfase na prática reflexiva e colaborativa, o motivo de a formação reflexiva ser essencial para o PHM se deve ao professor não ser um profissional meramente técnico: **ele é um profissional reflexivo**. Devido à complexidade da docência (a compreensão da docência como sendo uma atividade complexa) e devido à docência ser a “profissão do conhecimento” (Marcelo, 2009a; 2009b), então, a reflexão se constitui como sendo fundamental para o exercício do ensino, para a construção de práticas educativas, para o desenvolvimento profissional.

Pois, para ser professor, não basta apenas aplicar algum tipo de técnica ou método / metodologia no momento de ensinar: é necessário saber pensar, refletir, saber mobilizar conhecimentos, articular os conhecimentos que possui sobre ensinar. É necessário saber como ensinar e como lidar e se comunicar com seus alunos, sabendo como articular e relacionar seus conhecimentos (a ser ensinados) com o conhecimento sobre seus alunos, como fazê-los construir determinada aprendizagem. Portanto, dentre os conhecimentos que o professor precisa saber e que precisa saber fazer, está a habilidade de reflexão. A respeito disso:

A complexidade da docência ocorre também em função da multiplicidade de conhecimentos necessários para o seu exercício [...] De modo geral não há discordância sobre as ideias que seguem. 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. 14-18).

Com relação aos mentores, além de terem que ter consciência e possuir conhecimentos sobre a importância da reflexão para a docência, eles têm que compreender a complexidade e a necessidade de reflexão voltada para a formação de outros professores. Então, se o professor tem que ter a capacidade de refletir sobre os múltiplos conhecimentos para ser capaz de ensinar (vindo de diversas fontes, bem como conhecer seus alunos para saber quais suas necessidades de aprendizagens), o mentor - por sua vez - tem que ter todas essas capacidades e, ainda por cima, precisa saber ensinar outro profissional da educação sobre os processos reflexivos. Pois, para ser capaz de mobilizar diferentes conhecimentos, tanto de primeira quanto de segunda ordem, se faz necessário que o próprio mentor seja reflexivo, para que saiba ensinar os iniciantes sobre como refletir (como se tornar profissionais reflexivos).

Além do viés voltado à reflexão, a formação oferecida pelo PHM não possuía um currículo fixo, fechado, se constituindo de um currículo aberto, que se moldava dependendo da necessidade formativa de cada docente iniciante. **A formação das mentoras também seguia esse modelo aberto: a equipe do PHM proporcionava práticas formativas para as professoras experientes na medida em que surgiam pautas, demandas ou necessidades manifestadas pelas mentoras.** Por exemplo, se a equipe de formação e pesquisa percebia

que as mentoras estavam com dificuldades para elaborar planejamento para suas ações e intervenções, então era proposto que as mentoras realizassem atividades sobre como elaborar o planejamento sendo um formadora. **Ou seja, as bases do PHM foram construídas colaborativamente, atendendo as solicitações, demandas e necessidades das mentoras e também do andamento da pesquisa em si.**

Mas, por que tornar flexível e personalizado tanto o currículo a ser trabalho com as mentoras, quanto o currículo a ser trabalhado com as iniciantes? Um dos conceito que está relacionado com a ideia de o currículo do PHM ser aberto e flexível está relacionado com a compreensão de que o **ensino é situado, contextualizado**, pois está relacionado com o conceito de “teaching-in-context”, proposta por Schoenfeld (1998), em que a ideia principal está em levar em consideração o caráter situado do ensino (ou seja, o caráter contextualizado da educação e também da formação), no qual cada contexto (situado) irá proporcionar práticas, tomadas de decisão e elaboração de práticas únicas:

[...] Enfatizo que esta não é uma teoria do ensino em geral, mas uma teoria do ensino em contexto. [...] O que acontece nas salas de aula - na verdade, o que é mesmo possível nas salas de aula - é moldado de forma fundamental por fatores sociais, econômicos, organizacionais e curriculares (para citar alguns exemplos), e qualquer teoria completa do ensino tem de os abordar / mencionar diretamente. Mas lembrem-se, a nossa tentativa é explicar como e porquê os professores fazem o que fazem quando estão envolvidos no ato de ensinar. **Os fatores contextuais, como a co-construção do ambiente com os alunos, são tidos em conta através da lente da percepção do professor.** Ou seja, manifestam-se da forma como o professor os vê. Ao modelar um professor, perguntamos qual é a percepção que o professor tem das restrições e das oportunidades e como é que essas percepções afetam o que ele ou ela faz. Assim, por exemplo, a presença ou ausência de bons materiais curriculares e de apoio, a flexibilidade ou rigidez administrativa, os pontos fortes e as limitações dos alunos, como indivíduos e grupos, estão todos no modelo - vistos pelos olhos do professor. [...] **Dada uma noção de o que o professor vê (que inclui percepções do contexto e dos alunos), acredita, sabe e quer alcançar, queremos ser capazes de explicar como essas percepções, crenças, objetivos e entendimentos se combinam para produzir as decisões e ações do professor à medida que as interações na sala de aula se**

desenrolam³ (Schoenfeld, 1998, p. 5, tradução e grifos meus).

Portanto, a experiência que cada mentora teve com cada uma de suas diferentes PIs acompanhadas tornou-se uma experiência única, singular. Porque cada uma das docentes iniciantes tinha vindo de uma formação inicial diferente, de um contexto de atuação e realidade escolar diferentes. A respeito disso, Tancredi (2009, p. 17) diz: “Os contextos de trabalho dos professores são muito desiguais, complexos e instáveis”. Tornando, assim, o ensino como algo situado, contextualizado, tanto para a docência quanto para a mentoria experienciada pelas professoras experientes do PHM. Quanto mais elementos distintos eram desenvolvidos ao longo das interações entre mentoras e PIs, mais diversificadas ficavam as possibilidades de desenvolvimento profissional de ambas. No caso da mentora Larissa, devido a necessidade de explorar recursos muitos distintos e práticas diferenciadas com sua PI Giovana, esses elementos tornam o caso ainda mais raro dentre as próprias mentoras do PHM.

Diante do que foi apresentado até o momento, em resumo, as expectativas sobre a atuação das mentoras no contexto do PHM eram de que as formadoras pudessem elaborar planejamentos e ações / práticas de mentoria que fossem coerentes com os eixos principais pelos quais o programa estabeleceu suas bases (ensino situado / contextualizado; ensino e formação reflexiva; formação docente e de formadores como um contínuo, ocorrendo ao longo da vida e da carreira). Assim, a formação que era oferecida pela equipe de tutoras e pesquisadores do programa visava aprimorar as compreensões das mentoras sobre esses aspectos importantes para a docência e para a mentoria, por meio de atividades e reuniões em que eram abordadas essas temáticas.

Por meio da mobilização de conhecimentos, de processos reflexivos, de experiências únicas com cada iniciante, a realização de atividades junto a equipe formativa, era esperado

³ “[...] I stress that this is not a theory of teaching in general, but a theory of teaching-in-context. [...] What takes place in classrooms-indeed, what is even possible in classrooms-is shaped in fundamental ways by social, economic, and organizational, and curricular factors (to name just a few), and any complete theory of teaching must address these directly. But remember, our attempt is to explain how and why teachers do what they do while engaged in the act of teaching. Contextual factors, like the co-construction of the environment with students, are taken into account via the lens of the teacher’s perception. That is, they manifest themselves in the way that the teacher views them. In modeling a teacher we ask what the teacher perceives the constraints and opportunities to be, and how those perceptions affect what he or she does. So, for example, the presence or absence of good curricular and support materials, administrative flexibility or rigidity, the perceived strengths and limitations of the students, as individuals and groups, are all in the model-as seen through the teacher’s eyes. [...] Given a sense of what the teacher sees (which includes perceptions of context and students), believes, knows, and wants to achieve, we want to be able to explain how those perceptions, beliefs, goals, and understandings combine to produce the teacher’s decisions and actions as classroom interactions unfold” (Schoenfeld, 1998, p. 5).

que as mentoras pudessem se desenvolver profissionalmente, paulatinamente construindo sua identidade de formadora / mentora ao longo da participação no programa.

2.3. Inserção na prática profissional de formador e desenvolvimento profissional na mentoria

Para além de compreender as fases da docência e compreender, também, que é intrínseco da docência que a aprendizagem seja contínua, é necessário compreender e definir o que é papel do mentor (o que é ser mentor). O que o mentor precisa saber, e/ou o que o mentor precisa saber fazer para ser formador de docentes iniciantes?

Assim como a docência, a mentoria não é uma tarefa intuitiva, nem simples, não é um dom e nem uma missão (Roldão, 2007; Borges, 2017). A mentoria é uma função, uma atuação profissional que pode ser aprendida (neste caso, preferencialmente por docentes experientes, em fase de maior estabilização na carreira) e que, portanto, ela pode ser aprimorada e desenvolvida. Portanto, se trata de uma atuação profissional na área de educação que exige um determinado perfil, que exige que os mentores sejam capazes de articular e manifestar determinados conhecimentos específicos (próprios da mentoria) e habilidades do mentor. Assim, os professores experientes precisam receber formação para atuarem como mentores, sendo que essa formação deve contemplar as necessidades formativas desses docentes mais experientes, para que possam formar outros docentes (Barros, 2022).

Ora, se a mentoria é possível de ser aprendida, se ela se constitui como sendo um novo papel para docentes – que implica em construir uma nova identidade profissional – e se ela prevê a construção de novos conhecimentos que são específicos da mentoria (e/ou de funções relativas à formação), **então há uma base de conhecimentos específica que os mentores precisam ter para ensinar a ensinar**. É aqui que é possível compreender a articulação entre os conceitos de desenvolvimento profissional docente, identidade profissional, base de conhecimentos e processos de raciocínio pedagógico.

Tendo em vista que as mentoras atuavam, simultaneamente, tanto como formadoras no PHM quanto como professoras nas escolas em que trabalhavam; e tendo em vista que,

para ser mentor, é necessário ser um docente com mais experiência, então – primeiramente – é necessário esclarecer como compreender o conceito de desenvolvimento e identidade profissional para os **professores** para, posteriormente, compreender como esses processos se dão para os **formadores**:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais [...] Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. [...] O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. [...] O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão; O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos (Marcelo, 2009a, p. 11, grifos meus).

Diante do exposto e levando em consideração o contexto do PHM, o programa buscava se constituir como um ambiente (híbrido) que proporcionava e propiciava o desenvolvimento das mentoras. Pois, na medida em que elas estariam inseridas em situações reais de desenvolvimento de trabalho de mentoria na prática, então, elas iriam ganhar experiência como formadoras (neste caso, mentoras) e, por meio da construção de novos conhecimentos e reflexões sobre as experiências vivenciadas no programa, elas poderiam se desenvolver profissionalmente. Além disso, elas poderiam construir gradativamente uma nova identidade profissional, por ser um fenômeno que ocorre de maneira processual, da mesma forma que o desenvolvimento:

Dado que assumimos, claramente, o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, gostaria agora de aprofundar o papel que a identidade profissional joga no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente. Esta é uma reflexão que considero necessária uma vez que é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. **A identidade profissional é a forma como os professores se**

definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos. [...] Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (Marcelo, 2009a, p. 11-12, grifos meus).

Da mesma forma que as mentoras do PHM, quando ingressaram na carreira docente, precisaram construir compreensões sobre suas identidades profissionais, no programa de mentoria elas receberiam novas influências sobre essa identidade: as experiências como mentoras, as trocas entre pares (compartilhamentos de experiências, ideias, sugestões, conhecimentos e materiais com outras professoras mentoras).

Seguindo essa linha de raciocínio, era esperado que o programa conseguisse, simultaneamente, proporcionar: processos de desenvolvimento profissional para as docentes iniciantes (uma vez que elas receberiam acompanhamento e atendimento de suas necessidades formativas com o auxílio das mentoras; era esperado que as PIs construíssem aprendizagens por meio do apoio e das práticas formativas do trabalho de mentoria); contribuir com a construção da identidade profissional das PIs; propiciasse processos de desenvolvimento profissional das mentoras, no sentido de contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como professoras (porque elas estão em contato com outras docentes, tanto iniciantes quanto experientes, no PHM) quanto como formadoras de outros docentes (aprendizagem da mentoria na prática, com articulação entre teoria e prática, bem como a articulação entre conhecimento prático profissional e conhecimento acadêmico e teórico); contribuindo, também, com processos de (re)construção da identidade docente e construção de uma nova identidade profissional (mentoria, formação) para as professoras experientes, uma vez que elas aprenderiam tanto sobre questões relativas ao ensino (docência) quanto o ensino do ensino (mentoria).

Tendo em vista que a **inserção na prática profissional – isto é, um contexto real de atuação profissional como formadoras de outros professores** – e a construção de conhecimentos e de experiência profissional se constituem como sendo um elemento fundamental e essencial para a promoção de desenvolvimento e construção de identidade

profissional, então, a **aprendizagem por meio da inserção na prática** é viável, possível e se constitui como um meio de aprender sobre a docência e o ensino (e/ou sobre o ensino do ensino / formação).

É a partir dessas considerações (a importância da inserção e atuação na prática tanto para o desenvolvimento quanto para a identidade profissional) que se compreende que a forma como o conhecimento voltado para a prática pode ser construída possui diferentes abordagens: conhecimento **para a** prática, conhecimento **em** prática e conhecimento **da** prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999). A respeito desses conceitos:

A primeira concepção “**conhecimento-para-a-prática**”, nela pressupõem-se que os pesquisadores, docentes da universidade, geram o que é denominado como conhecimento formal e teorias (inclusive a codificação da chamada sabedoria da prática) para que os professores o usem para aprimorar sua prática profissional. A segunda concepção “**conhecimento-em-prática**”, nesta perspectiva, parte dos conhecimentos capitais ao ensino são entendidos como conhecimento prático, ou aquilo que os professores competentes sabem, visto que é intrínseco a sua prática ou as reflexões que fazem sobre sua prática. [...] A terceira concepção “**conhecimento-da-prática**” pressupõe que o conhecimento que os professores necessitam para ensinar bem é gerado quando esses profissionais consideram suas próprias salas de aula como locais de investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, material gerador para questionamento e interpretação (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 250, apud Lemes et al., 2020, tradução de Lemes et al., 2020).

Explicitando melhor, o conhecimento para a prática prevê / pressupõe um tipo de conhecimento de natureza mais teórica, formal e/ou acadêmico como, por exemplo, o conhecimento que é proporcionado nos cursos de formação inicial da docência, em que os futuros professores primeiramente passam por um ensino formal, geralmente acadêmico (quando o curso de formação inicial é oferecidos por universidades, por exemplo) e de natureza mais teórica. Ou seja, é o conhecimento para a prática (conhecimento, geralmente teórico, que prepara para a prática posterior) mas que não necessariamente é oferecido por meio da inserção na prática real. É um conhecimento voltado para a prática, falando sobre a prática (falando a respeito da prática), mas não necessariamente construído ou oferecido simultaneamente com a prática.

O conhecimento em prática, por sua vez, se trata de um tipo de conhecimento que é construído na prática (ou seja, em prática, como o próprio nome sugere). Ele não é produzido

por professores universitários, pesquisadores ou formadores de professores: ele é um conhecimento que é gerado a partir da experiência prática profissional, a partir das experiências práticas do próprio sujeito. A respeito do conhecimento em prática:

[...] Ao contrário do primeiro, **[o conhecimento em prática] dá ênfase e visibilidade ao conhecimento prático dos professores.** Por esse ângulo, o conhecimento é construído nas experiências práticas no cotidiano docente e na medida da necessidade de se superar situações e lidar com conflitos decorrentes desse contexto. [...] Os pressupostos da relação conhecimento em prática residem nas socializações da prática docente que ocorrem entre os pares e não há nesse caso uma ruptura ou um afastamento entre conhecimento e sujeito. [...] São grupos de professores, compostos por novatos e experientes, que em interação colaborativa agem em favor da socialização de suas experiências positivas que podem ser geradoras de práticas consideradas bem-sucedidas ou socialização das dificuldades, fracassos, pedidos de ajuda etc. (Lemes et al., 2020, p. 132).

Portanto, essa valorização do conhecimento prático profissional era algo que ocorria com frequência no PHM, com as trocas entre as mentoras e as trocas que ocorriam nas interações das díades (mentora e docente iniciante acompanhada).

Tanto o conhecimento para a prática (de caráter mais teórico) quanto o conhecimento em prática (de caráter mais prático) são importantes para a formação docente, porque a articulação entre esses conhecimentos de diferentes naturezas está relacionado com a articulação entre teoria e prática, a respeito da educação. Já o conhecimento da prática não pretende ser uma “síntese” dos conhecimentos citados anteriormente. Mas sim, se trata de um tipo de conhecimento que está relacionado com a complexidade da docência (e, também, da formação): quando se fala em conhecimento da prática, está previsto e implícito que existe um tipo de conhecimento – produzido pelos docentes e formadores – que vem da expertise, da experiência profissional (em que teoria e prática são articuladas), da atuação no contexto real, das demandas e necessidades postas nesse contexto de ensino, vindo também da mobilização de conhecimentos vindos de diferentes fontes (os pares, a comunidade etc.).

Uma outra concepção proposta por Cochran-Smith & Lytle (1999) que aborda um conhecimento da prática, não pretende, segundo as autoras, sintetizar as anteriores e tampouco fazer distinção entre professores experientes e inexperientes ou entre conhecimento prático e conhecimento formal. O cenário do conhecimento da prática, para além de especialistas ou de um grupo de professores novatos e experientes, é mobilizado por coletivos escolares como redes de professores e comunidades investigativas, a fim de que a soma de todos os esforços resulte na construção de um conhecimento,

formalizado, para o aprendizado docente. [...] **Essa terceira abordagem que compreende a produção de conhecimento como um ato pedagógico, ressalta que professor e pesquisador são o mesmo sujeito ativo, crítico, reflexivo, investigativo e dinâmico frente ao conhecimento**, e faz, portanto, emergir uma relação um tanto promissora, exigente e necessária em favor da formação e da aprendizagem docente. [...] Propõe uma postura investigativa frente a escola de modo colaborativo com a universidade, com a sociedade, com os atores escolares, com o intuito de investigar o ensino, os estudantes, o currículo, a escola, os professores, a aprendizagem. A construção do conhecimento passa por um conjunto de atitudes do professor investigador, que deve ser agente em sala de aula bem como em outros contextos que envolvem a educação e as decisões acerca dela (Lemes et al., 2020, p. 135-136).

Segundo as palavras das próprias autoras do conceito:

Por outro lado, esta terceira concepção de aprendizagem docente, o conhecimento da prática, enfatiza que os professores tenham uma visão transformada e ampliada do que significa "prática". Os papéis dos professores como co-construtores do conhecimento e criadores do currículo são influenciados por sua postura como teorizadores, ativistas e líderes escolares. [...] Não estamos sugerindo que uma visão ampliada da prática resulte da adição da atividade dos professores fora da sala de aula ao que eles fazem dentro, mas sim que o que acontece dentro da sala de aula é profundamente alterado e transformado quando as estruturas de prática dos professores colocam em primeiro plano os contextos intelectual, social e cultural do ensino. Esta terceira concepção de aprendizagem do professor enfatiza as imagens do professor como agente e do ensino como agência, na sala de aula e em contextos educacionais mais amplos. [...] Na imagem da prática, incorporada no conhecimento da prática, o ensino para a mudança é um projeto que abrange toda a vida profissional (Cochran-Smith; Lytle, 1999, p. 276-277, tradução minha).⁴

Em resumo, o conhecimento da prática, diferentemente do conhecimento e prática, não se restringe apenas à prática profissional do professor na escola ou em sala de aula (as práticas educativas e pedagógicas). Mas sim, está relacionada com a compreensão de que a

⁴ "On the other hand, this third conception of teacher learning, knowledge-of-practice, emphasizes that teachers have a transformed and expanded view of what "practice" means. Teachers' roles as co-constructors of knowledge and creators of curriculum are informed by their stance as theorists, activists, and school leaders. [...] We are not suggesting that an expanded view of practice results from adding teachers' activity outside the classroom to what they do inside but, rather, that what goes on inside the classroom is profoundly altered and ultimately transformed when teachers' frameworks for practice foreground the intellectual, social, and cultural contexts of teaching. This third conception of teacher learning emphasizes images of teacher as agent and of teaching as agency in the classroom and in larger educational contexts. [...] In the image of practice embedded in knowledge-of-practice, teaching for change is an across-the-professional-life-span project" (Cochran-Smith; Lytle, 1999, p. 276-277).

prática profissional do educador envolve questões que vão muito além de construir expertise voltada para a sala de aula. É ter consciência de que, como educador (professor, ou até mesmo formador), é necessário estar ciente de que a educação influencia e é influenciada pelo contexto social, histórico, intelectual e político. Pois a educação está inserida dentro desses contextos, reforçando a ideia de que o ensino é situado (contextualizado). Por isso, o conhecimento da prática está relacionado ao professor que é reflexivo, pesquisador, um sujeito ativo, que se relaciona com a comunidade e a escola em que se insere, compreendo o contexto abrangente.

Também é possível dizer que: pode ser um tipo de conhecimento que está relacionado com as ideias de Shulman (1986; 1987), que propõe um modelo de compreensão dos saberes docentes em que há um tipo de conhecimento que também só é construído ao longo da experiência prática profissional, sendo autoral do próprio professor que o constrói e que articula e mobiliza todos os conhecimentos de diferentes naturezas que ele possui (conhecimento sobre o conteúdo que leciona, conhecimento sobre práticas pedagógicas, conhecimentos sobre o currículo, a escola e os alunos, sobre as teorias da educação etc.). Se trata do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Essas compreensões a respeito das ideias propostas por Shulman, relacionadas aos conceitos de conhecimento em prática e também da prática, serão abordadas e mais detalhadas no próximo item.

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, é possível compreender que a inserção na prática profissional da formação docente (se tornar professor formador de outros docentes; se tornar mentor de outros professores) - **ou seja, a inserção e participação em um contexto real de atuação da mentoria** - poderia proporcionar contribuições para a construção de conhecimentos para a prática da mentoria (conhecimentos em práticas formativas por meio do trabalho de mentoria; conhecimentos da prática de ser mentora, considerando o contexto do PHM etc). Essa era a expectativa das professoras da UFSCar e da equipe de formação e pesquisa do programa, ao delinear o PHM. Por meio da construção desses conhecimentos, poderia ser possível proporcionar aprendizagens e desenvolvimento profissional não apenas para as docentes iniciantes, mas também para as mentoras, contribuindo com os processos de (re)construção da identidade profissional dentro de um cenário novo.

Por esse motivo, a questão de pesquisa da presente tese é a seguinte: quais elementos podem ser evidenciados no desenvolvimento profissional de uma professora experiente no

processo de aprendizagem de ser mentora promovido no PHM? A respeito disso, de que maneira as contribuições e tensões (dúvidas / dilemas / dificuldades / lacunas) repercutem nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem da mentoria? Ou seja: quais as contribuições e os limites (que puderam ser observados, considerando o contexto do PHM) da participação (a inserção na prática profissional; contexto real de atuação) de uma professora experiente no PHM para o seu desenvolvimento profissional, considerando que ela participou por dois anos e meio? Como a interação da mentora com a docentes iniciantes acompanhada, bem como as ações / intervenções (práticas formativas e de mentoria) que ocorreram nessas interações (entre a diáde M-PI) puderam contribuir para o seu desenvolvimento profissional?

No próximo item, será explicado o processo de construção desses conhecimentos, que podem ser adquiridos por meio da prática e da experiência (conhecimento em prática, conhecimento da prática), bem como uma aproximação (e diálogo) entre o modelo teórico proposto por Shulman (1986; 1987) e as compreensões de Cochran-Smith e Lytle (1999) a respeito de conhecimento prático profissional.

Além disso, coerente com o raciocínio de Cochran-Smith e Lytle, Clandinin e Connelly (1996) também enfatizam a construção do conhecimento prático profissional dos professores. A respeito das ideias dos autores:

Ao abordarem a construção do conhecimento prático profissional dos professores, Clandinin e Connelly (1995) o fazem por meio do estabelecimento da metáfora da “paisagem”, entendida como o conjunto formado pelo espaço, pelo tempo e pelas relações que atravessam os eventos relativos ao exercício da docência. De acordo com os autores, quando estamos em uma sala de aula, somos parte integrante de uma paisagem que se constitui a partir dos diferentes contextos que ali se encontram, contextos esses que se referem ao do professor, do diretor, dos alunos e da escola como um todo. Na perspectiva de Clandinin e Connelly (1995), não só a nossa prática docente, mas também o conhecimento prático profissional que construímos, estão implicados com esses diversos contextos que compõem a paisagem ali estabelecida (Oliveira, 2017, p. 49).

Ou seja, se para Cochran-Smith e Lytle o conhecimento da prática é um tipo de conhecimento que é formado a partir da complexidade da docência e seu exercício, a partir do cenário em que os professores estão inseridos, levando em consideração a realidade e a comunidade escolar, a mobilização dos atores sociais e escolares, articulação de conhecimentos de diferentes naturezas. É um tipo de conhecimento que é formado na prática,

ao longo da experiência. Para Clandinin, Connelly e He o conhecimento prático profissional dos professores é construído nessa “paisagem” (conceito de “*landscape*”), composta não apenas pelo cenário e contexto situado de atuação profissional do docente, mas também é composto por todos os demais aspectos que permeiam a docência e a identidade profissional e pessoa do professor (crenças, vivências, experiência, conhecimentos, compreensões etc.):

Nossa preocupação está em compreender como o conhecimento prático pessoal dos professores se desenvolve no contexto e influencia o ambiente em que trabalham. [...] Nossa preocupação é com o ambiente em que os professores trabalham. Nos referimos a esse ambiente como uma paisagem. [...] A metáfora da paisagem é importante para nós porque captura o ambiente intelectual, pessoal e físico extremamente complexo para o trabalho dos professores. Na maioria das pesquisas sobre o ensino de literatura, [...] pressupõe-se que os professores passam o seu tempo em salas de aula. A isso acrescentamos o nosso interesse pelo trabalho dos professores fora das suas salas de aula, bem como a consideração da paisagem de suas vidas pessoais. [...] À medida que trabalhamos na compreensão do conhecimento prático pessoal de Shiao [a professora que é mencionada na obra dos autores para ilustrar o conceito de paisagem], preocupamo-nos com tudo isso, não apenas com o que ela diz e faz em sala de aula. Acreditamos que é este cenário total que a ajuda a dar sentido ao seu ensino. Da mesma forma, a sua percepção de si mesma na sala de aula influencia a sua vida pessoal. Estão inter-relacionados. Todos estes aspectos estão interligados com todos os outros aspectos da paisagem. Nada está claramente separado. Tudo faz diferença para a sua compreensão como professora (Connelly; Clandinin; He, 1997, p. 672-673).⁵

Diante do que foi exposto até o momento, é possível perceber a relação que existe entre os conceitos de aprendizagem da prática (bem como aprendizagem em prática e para a prática), o conceito de “paisagem” e o conceito de ensino situado (“*teaching-in-context*”; ensino em contexto). A construção do conhecimento dos professores é algo que ocorre de maneira “**local**”, dependendo do contexto em que eles estão inseridos, tanto dentro da sala de aula quanto fora dela (na escola, nos centros de formação, na comunidade etc.; tanto

⁵ “We are concerned with understanding how teachers' personal practical knowledge develops in the context of, and influences, the environment in which they work. [...] We are concerned with the environment in which teachers work. We refer to this environment as a landscape. [...] The landscape metaphor is important to us because it captures the exceedingly complex intellectual, personal and physical environment for teachers' work. In most of the research on teaching literature, [...] it is assumed that teachers spend their time in classrooms. To this we add our interest in teachers' work outside their classrooms, as well as taking into account the landscape of their personal lives. [...] As we work on understanding Shiao's [the teacher] personal practical knowledge, we are concerned with it all, not only with what she says and does within the classroom. We believe that it is this total setting that helps make sense out of her teaching. Likewise, her sense of herself in the classroom influences her personal life. They are interrelated. All of these aspects are interwoven with all other aspects of the landscape. Nothing is clearly separated. Everything makes a difference to understanding her as a teacher” (Connelly; Clandinin; He, 1997, p. 672-673).

profissionalmente quanto pessoalmente). Isto é, a construção de conhecimentos (situados) se dá a partir da “paisagem”, de todo o contexto pessoal e profissional que o docente (ou o formador) está inserido.

Com isso, é por meio da “paisagem”, do “local” em que está inserido e atuando, cada professor vai construindo sua expertise, na medida em que articula e relaciona todos os elementos que compõem esse contexto e o cenário com suas bases de conhecimentos. Por meio das reflexões sobre as experiências vivenciadas, sendo um sujeito ativo e professor pesquisador de sua própria prática, atuando conjuntamente com a escola e a comunidade tendo consciência do papel da educação, o professor vai adquirindo experiência prática profissional. Essa experiência não é oriunda apenas da prática, mas depende majoritariamente dela e da inserção em uma prática real de atuação na docência (e/ou na formação) para se desenvolver. Porém, também é possível compreender que a experiência prática profissional depende de outros fatores, da mobilização e articulação de conhecimentos de diferentes naturezas. Pressupõe-se, que esse tipo de fenômeno ocorre tanto para docentes quanto para formadores. Porque os formadores também são professores, porém, são professores de outros docentes.

Levando em consideração que os profissionais da educação (professores / docentes; formadores que são professores de outros docentes) se desenvolvem profissionalmente e constroem conhecimentos estando inseridos na prática real de atuação (construindo conhecimento prático profissional, conhecimento em prática e da prática, articulando com conhecimentos para a prática, teorias pessoais e crenças etc.), então, quais as contribuições da participação de uma professora experiente atuando como mentora dentro de um contexto real de inserção na mentoria, o PHM? Com a inserção na prática, como essa construção de conhecimentos (para a prática e da prática) ocorrem? A resposta para essa pergunta será construída no item a seguir.

2.4. Compreendendo os conhecimentos do professor (e do formador): a base de conhecimento para o ensino, o processo de raciocínio pedagógico e a formação para a mentoria

Mas, afinal, por que investigar a respeito das contribuições do programa de mentoria (bem como as tensões) para o desenvolvimento profissional da mentora, tendo como base –

majoritariamente – as práticas desenvolvidas pela formadora (com a PI com quem mentorou por mais tempo)? De que maneira a análise das práticas (formativas) – conjuntamente com as percepções e relatos elaborados pela mentora – poderiam contribuir para a compreensão de seu desenvolvimento profissional?

Para responder a esses questionamentos, é necessário compreender que: as práticas de mentoria (que são práticas formativas) só puderam ser desenvolvidas (da maneira como foram) devido à mentora ter participado em uma atividade real de mentoria docente. Apenas um programa com as características do PHM poderia proporcionar que a mentora participante da pesquisa construísse as diferentes práticas formativas que ela elaborou. Na medida em que ela ia construindo práticas e intervenções, conduzindo as conversas profissionais nas interações com a docente iniciante, ela ia construindo conhecimentos e potencialmente se desenvolvendo profissionalmente.

Assim, na presente pesquisa, considera-se que uma das formas de se construir esse **conhecimento voltado para a prática**, articulando a experiência prática profissional, é por meio das práticas (ações, intervenções) formativas, educativas e com caráter pedagógico. Portanto, a palavra “prática” possui dois sentidos: (a) refere-se prática profissional, como: inserção na prática; atuação na prática e contexto reais e localizados; (b) refere-se às práticas, as ações educativas, pedagógicas e/ou formativas (como as práticas docentes e práticas de mentoria) que são construídas ao longo da atuação em um contexto real.

Quando uma docente experiente atua na formação de outros docentes, ela precisa construir ações formativas, com objetivos educacionais e formativos, para que a professora principiante acompanhada possa construir conhecimentos sobre a docência e sobre ensinar. Da mesma forma que uma professora constrói, elabora e desenvolve ações educativas para ensinar seus alunos em sala de aula, as formadoras (no caso, as mentoras) também precisam construir / elaborar e desenvolver ações formativas, realizar intervenções, pois faz parte do desenvolvimento do trabalho de mentoria.

No contexto do PHM, a mentoria não consistia, apenas, em as mentoras fornecerem palavras de apoio e acompanhar o desenrolar das experiências das PIs na escolas. A mentoria desenvolvida no programa previa a elaboração e desenvolvimento de ações formativas, intervenções, construção de práticas com finalidade e objetivos formativos. Pois, como era esperado – tanto pelas mentoras quanto pela equipe de formação e pesquisa – que as docentes iniciantes (participantes do programa) pudessem aprender a lidar com os desafios típicos do início da docência de maneira a se tornarem professoras com mais autonomia, então, o tipo de mentoria e acompanhamento realizado no PHM previa a realização de atividades e tarefas

por parte das PIs. Essas atividades eram elaboradas e desenvolvidas pelas próprias mentoras, a fim de auxiliar as PIs com suas necessidades formativas.

Portanto, para a presente pesquisa, **compreende-se que a construção, elaboração e desenvolvimento de práticas de mentoria – práticas que possuem caráter e objetivos formativos, para ensinar as PIs a ensinar – são fundamentais para proporcionar auxílio às PIs participantes.** Para que pudessem se desenvolver profissionalmente, no sentido de se tornar professoras com maior autonomia, sem depender do auxílio de docentes mais experientes. Desta forma, era necessário que as mentoras construíssem práticas e ações de mentoria que ampliassem e aprimorassem os conhecimentos das iniciantes: ou seja, buscavam ampliar a base de conhecimentos para o ensino das docentes principiantes, por meio de suas intervenções e práticas.

Porém, para que as mentoras fossem capazes de elaborar e construir essas práticas (que fazem parte do desenvolvimento do trabalho de mentoria), elas precisavam receber formação, que era oferecida pelo PHM e que já foi descrita em itens anteriores. Pois, as mentoras precisavam começar a construir uma base de conhecimentos para o ensino do ensino (base de conhecimentos para ensinar a ensinar), para que fossem capazes de auxiliar e contribuir com a construção da base de conhecimentos das PIs sobre a docência, sobre o ensino.

Afinal, como surgem as práticas exercidas por professores e por formadores (bem como os mentores)? Existe algum tipo de conhecimento, algum tipo de saber, que é fundamental para a elaboração de práticas voltadas para a educação? Se as práticas docentes são aquelas elaboradas e exercidas por professores, dentro do contexto da docência, então o que um professor precisa saber (e/ou precisa saber fazer) para elaborar práticas docentes e pedagógicas? Nesse sentido, o que um mentor precisa saber (e/ou precisa saber fazer) para exercer o trabalho de mentoria, elaborando práticas formativas? Se as práticas de mentoria surgem a partir da mobilização de conhecimentos que possivelmente partem de uma base (uma “bagagem”), então, como é construído esse repertório de conhecimentos, em si? Na busca por uma possível resposta para essas perguntas, a presente tese se baseia nos modelos propostos por Lee Shulman (1986; 1987), em especial a base de conhecimento para o ensino e a construção do processo de raciocínio pedagógico.

As práticas, sejam elas educativas, pedagógicas, docentes, formativas ou de mentoria, não surgem do zero: elas são **construídas** pelos educadores e profissionais da educação. Para que sejam elaboradas, elas precisam de uma base, de algum conhecimento que as fundamente. Esses saberes que permitem que o professor (ou formador) possua

repertório para elaborar práticas educativas (ou formativas) em geral pode ser compreendido como uma base de conhecimentos. Afinal, sem possuir conhecimentos sobre o que se pretende ensinar, não há ensino, pois não há conteúdo a ser ensinado. Além disso, sem possuir conhecimentos sobre educação – como, por exemplo, conhecimentos pedagógicos gerais – o processo de ensinar também pode ser prejudicado, pois a pessoa que educa precisa não apenas saber sobre o que vai ensinar (o conteúdo), mas também precisa saber como irá ensinar (conhecimentos pedagógicos). Esses são exemplos sobre que tipos de conhecimentos devem compor uma base, um repertório para ser possível ensinar: nesse sentido, é justificável compreender esse repertório como sendo uma base de conhecimento para o ensino.

Diante do que foi apresentado até o momento, **é possível definir a base de conhecimento para o ensino como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades, entendimentos, saberes, capacidades e competências que um professor necessita para ensinar, constituindo-se como um rol de conhecimentos e demais componentes essenciais que são necessários para atuar como professor.** Com isso, tem-se a ideia de que há demandas que seriam indispensáveis para que o professor (ou futuro docente) aprenda e saiba ensinar.

Para Shulman (2014), os conhecimentos, competências e habilidades que compõem a base de conhecimento para o ensino seriam os seguintes:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (Shulman, 2014, p. 206).

Apesar da necessidade de possuir ou apresentar todos esses conhecimentos (de diferentes naturezas) para atuar como professor, os três tipos de conhecimento que seriam indispensáveis para que o ensino ocorra são o **conhecimento do conteúdo específico**, o **conhecimento pedagógico geral** e o **conhecimento pedagógico de conteúdo**. O motivo para destacar esses três tipos de conhecimento dentre os demais deve-se à compreensão de que esses conteúdos são básicos / basais (ou seja, eles dão base para os demais conteúdos mencionados), pois todos os demais conteúdos podem ser agrupados dentro dessas três categorias (Mizukami, 2004).

Afinal, como foi dito em parágrafos anteriores: se o docente não possui conhecimentos sobre o que se pretende ensinar, então, não há conteúdo a ser ensinado, inviabilizando o ensino. Por esse motivo, é necessário que o educador tenha domínio do conhecimento de conteúdo específico, que se refere ao o que se pretende ensinar. Porém, se o professor não possui conhecimentos sobre educação em si, então, o processo de ensinar também poderia ter prejuízos, porque o educador precisa não somente saber sobre o que vai ensinar (o conteúdo), mas também precisa saber como irá ensinar. E o tipo de conhecimento que permite a esse educador saber “como ensinar” e “como fazer” é, justamente, o conhecimento pedagógico geral (um tipo de conhecimento prático).

Porém, dentre todos os diferentes tipos de conhecimento que foram mencionados nos parágrafos anteriores, **aquele que mais se destaca é o conhecimento pedagógico de conteúdo, por ser a categoria de conhecimento que é de domínio exclusivo dos professores, totalmente autoral**. Em tese, ao ser capaz de mobilizar os conhecimentos que possui para o ensino – isto é, ser capaz de articular seu repertório, sua base de conhecimento para o ensino – o professor seria capaz de construir um tipo de conhecimento que é totalmente autoral. Essa articulação dos elementos que compõem a base (conhecimentos, saberes, experiências, habilidades, competências etc.) ocorreria por meio de um processo de pensamento que é típico do professor (e de quem ensina), conhecido como processo de raciocínio pedagógico.

Considerando que alguns autores abreviam o termo “conhecimento pedagógico do conteúdo” para PCK (pois vem do termo original em inglês, “Pedagogical Content Knowledge”), autores como Almeida, Davis, Calil e Vilalva (2019, p. 134-135) compreendem e explicam o conhecimento pedagógico do conteúdo da seguinte maneira:

No conjunto dessas categorias, ganha destaque o conhecimento pedagógico do conteúdo, que, para Shulman (1987), é a categoria de

maior interesse porque: identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino; envolve a intersecção do conteúdo e da pedagogia na compreensão, por exemplo, de como tópicos particulares, problemas ou assuntos são organizados, representados e adaptados aos interesses e às diversas habilidades dos aprendizes, nas situações de ensino. O PCK consiste, portanto, nos modos de formular e apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos alunos, incluindo o uso de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Além disso, o PCK também diz respeito à compreensão, por parte do docente, daquilo que facilita ou dificulta o aprendizado de um conteúdo em específico, além das concepções errôneas dos alunos e suas implicações para a aprendizagem (SHULMAN, 1987). Argumentando que ensinar é antes de tudo entender, Shulman (1987) considera o PCK um conjunto de formas alternativas de representação, que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. **Desse modo, em razão de o PCK referir-se a algo que é de domínio exclusivo dos professores** – sua forma especial de entendimento profissional –, Shulman (1987) considera ser essa a categoria que mais provavelmente diferencia o entendimento de um especialista daquele de um professor.

Mas, se as práticas educativas ou pedagógicas são construídas devido à articulação dos diferentes conhecimentos que um professor possui (por meio do processo de raciocínio pedagógico), então, de onde vem o repertório de conhecimentos, a base de conhecimentos para o ensino? Aqui, é importante destacar que a base de conhecimentos é fruto de uma construção contínua, não sendo fixa ou definitiva, pois ela é expandida gradativamente, ao longo da trajetória profissional do educador. Há diversas dimensões que compõem a base de conhecimentos, pois a constituição da base de conhecimentos para o ensino implica o contato e apreensão tanto de aportes teóricos quanto práticos específicos do trabalho docente.

Nesse sentido, ela é construída por meio de diferentes fontes de aprendizagem sobre a docência como, por exemplo: o período de formação inicial; a experiência adquirida ao longo da prática profissional cotidiana; participação em iniciativas de formação continuada; aprendendo por meio das trocas com os pares (trocas de ideias, experiências, materiais didáticos etc. entre docentes); por meio de aprendizagens realizadas na busca por conhecimento (como, leitura de artigos e demais trabalhos sobre educação, ao assistir vídeos de profissionais da educação sobre questões relacionadas ao ensino, sendo um docente com iniciativa de pesquisar sobre a própria prática etc.) (Tancredi, 2009).

Em resumo, a base de conhecimentos para o ensino é constituída por diferentes conhecimentos, habilidades, competências e demais componentes que constituem uma base fundamental para o exercício da docência, sendo que grande parte dos conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino podem ser agrupados em três categorias: conhecimento de

conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (que, para alguns autores, é abreviado como PCK). O PCK, por sua vez, se constitui como sendo um conhecimento exclusivo e autoral do docente, que ele próprio elabora ao articular os diferentes conhecimentos que compõem sua base de conhecimentos. **Ao elaborar o PCK, o professor possui uma oportunidade para construir e executar práticas de ensino, uma vez que a elaboração do PCK visa formular e apresentar o conteúdo de maneira compreensível para os alunos.**

Mas, para além de construir práticas educativas, pedagógicas e formativas, a construção do PCK também proporciona a compreensão daquilo que facilita ou dificulta o aprendizado de um conteúdo em específico, ou propicia que o docente perceba de quais diferentes maneiras é possível ensinar sobre determinado assunto. Esse fenômeno permite ao docente que sejam construídas novas compreensões sobre o conteúdo e sobre como ensiná-lo. Todo esse processo pode ser mais bem compreendido a partir do modelo de processo de raciocínio pedagógico.

De acordo com Shulman (2014), ser docente também implica em *pensar* como um: o professor, ao praticar o ensino, passa por um processo de raciocínio que é específico da docência, chamado pelo autor de processo de raciocínio pedagógico, compreendendo que ensinar envolve mobilizar conhecimentos, compreensão, raciocínio, reflexão e transformação. De maneira geral, o modelo do processo de raciocínio pedagógico proposto por Shulman possui etapas pelas quais os professores passam para que construam o PCK na prática docente e para pensem como um professor, resultando em aprendizagens sobre a docência ao passar pelas etapas desse processo. As etapas são:

Quadro - “Um modelo de ação e raciocínio pedagógicos”:

“Compreensão	De propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
Transformação	Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. Representação: uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante.

	<p>Seleção: escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar.</p> <p>Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.</p>
Instrução	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
Avaliação	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
Reflexão	Rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
Novas compreensões	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência”.

(Fonte: Shulman, 2014, p. 216)

De maneira geral, para que seja possível compreender como cada uma dessas etapas funcionaria na prática e como elas se articulam entre si, considera-se o seguinte exemplo:

Assim, o processo se inicia quando a compreensão inicial (prévia) dos professores é transformada através da revisão crítica de materiais curriculares com respeito ao entendimento e uso dos mesmos (interpretação crítica), de um estudo das representações como o uso de metáforas, analogias, ilustrações, atividades, tarefas e exemplos que os professores dispõem para transformar o conteúdo em instrução (representação) e das discussões sobre o ajuste das representações para os estudantes em geral (adaptação geral) e a adaptação das representações para estudantes específicos (adaptação específica). Em seguida, os professores interagem com os estudantes através da instrução e,

então, avaliam a mesma através da avaliação de seus estudantes. Usando múltiplas formas de avaliação –que podem se estender de testes objetivos a observações do comportamento dos estudantes –, os professores podem ter algumas evidências sobre o quão útil e efetiva foi sua instrução, pela checagem do entendimento destes. Uma nova compreensão, então, surge a partir dos professores refletindo sobre o processo de transformação, sua instrução e a compreensão de seus estudantes (Figueiredo; Justi; 2011, p. 174).

Nesse sentido, **o processo de raciocínio pedagógico do professor está diretamente relacionado com a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo** (ou seja, o PCK), porque **a construção do PCK parte da base de conhecimento e volta para ela**, alimentando-a, desenvolvendo-a, em um processo de constante (re)construção. Desta forma, é possível dizer que: quando um professor, ao realizar o processo de raciocínio pedagógico, tem a possibilidade de ampliar sua base de conhecimentos, a partir das aprendizagens que realiza nas etapas necessárias para a elaboração do PCK. Considerando que as práticas educativas e formativas são elaboradas ao longo do processo de raciocínio pedagógico e construção/ampliação do PCK, logo, as práticas também se alimentam e são alimentadas por ambos.

Mas, afinal, o que distingue a base de conhecimento do ensino para a base de conhecimento do ensino do ensino? O primeiro aspecto que deve ser percebido é a necessidade de o formador saber sobre a educação de adultos (Vaillant; Marcelo, 2012). Afinal, se o formador de professores – e o mentor – têm como papel ensinar outra pessoa a ensinar, então esse indivíduo que pretende aprender sobre o ensino não pode ser uma criança: se trata de um adulto, alguém que irá exercer o ensino, a docência, como profissão (Orland-Barak, 2016). Porém, é preciso ter conhecimentos sobre como educar pessoas mais jovens também (inclusive crianças), pois os formadores / mentores devem saber ensinar outros adultos (docentes) sobre como ensinar as novas gerações. Em resumo, um dos conhecimentos que **faz parte da base de conhecimentos da formação** (e, conseqüentemente, da mentoria) é saber ensinar adultos (**educação de adultos**; Vaillant; Marcelo, 2012), e também saber ensinar esses docentes adultos a ensinar os mais jovens.

A respeito disso, Loughran (2014) defende a ideia de que a elaboração de uma formação de formadores tem como base dois aspectos fundamentais, que se complementam: **ensinar sobre o ensino e aprender sobre o ensino**. O autor alerta que o conhecimento e a prática de se ensinar a ensinar requer muito mais do que apenas fornecer informações sobre o

ensino ou compartilhar dicas e truques que foram sendo acumulados por meio da experiência. Ensinar a ensinar é sobre engajar-se em práticas que vão além da técnica: é sobre “usar o caldeirão de práticas para explicitar a pedagogia/didática/princípios (especialmente a sua própria) de maneira minuciosa”⁶ (Loughran, 2014, p. 275, tradução minha).

Mas, o que isso quer dizer? Imagine, por exemplo, que uma das mentoras do PHM recebeu a missão de dar algumas aulas para os alunos da PI que a mentora acompanha. Essa mentora tem que ter conhecimentos, competências e habilidades para conseguir ensinar os alunos de sua PI, em um cenário como esse. Então, a mentora precisa ter experiência profissional e uma base de conhecimentos para saber ensinar os seus próprios alunos e poder conseguir ensinar (hipoteticamente) os alunos de sua PI como se fossem seus próprios estudantes. Ou seja, ela precisaria mobilizar os conhecimentos que possui em seu “caldeirão de práticas” (base de conhecimentos) para poder explicitar a sua própria prática de maneira minuciosa. Ela precisa tornar os seus conhecimentos manifestos, explícitos, para poder compartilhá-los com a PI. Precisa poder compartilhar com a PI, em determinados momentos, como ela usaria suas práticas e conhecimentos para conseguir lecionar para os alunos que se encontram no contexto de atuação da iniciante (precisa saber o que fazer caso estivesse no lugar da iniciante). A questão aqui não é que a mentora tenha que ser capaz de transferir sua experiência profissional, sua expertise docente, pois é a iniciante que tem que construir sua própria experiência e repertório ao longo da carreira, mas a mentora tem que ser capaz de explicitar, de maneira minuciosa, o seu pensamento, seus conhecimentos e práticas.

Em resumo, o ponto principal para compreender a base de conhecimento de um formador (e, conseqüentemente, de um mentor) é que este deve possuir uma base de conhecimentos para o *ensino* quanto para o *ensino do ensino*. O que significa que o formador deve dominar de maneira aprofundada os conhecimentos que constam nas sete categorias propostas por Shulman (2014), para que sejam capazes de ensinar outros professores a respeito desses conhecimentos; devendo possuir conhecimentos sobre como fazer outra pessoa ensinar algo a alguém (Mizukami, 2006). Com relação ao exercício da mentoria, atuar como mentor implica ao professor experiente saber como ensinar os estudantes do professor iniciante que ele acompanha.

⁶ “Teaching teaching is about thoughtfully engaging with practice beyond the technical; it is about using the cauldron of practice to expose pedagogy (especially one’s own) to scrutiny” (Loughran, 2014, p. 275).

Já existem pesquisas que mostram ser necessário construir uma base de conhecimento específica para o exercício da mentoria, da mesma forma que um professor precisa construir uma base de conhecimento para o ensino (Orland-Barak, 2016). Assim, a partir da ampliação da base para o ensino – desdobrando-se na base para o ensino do ensino – é possível elencar as seguintes categorias de conhecimento como pertencentes à base para o ensino do ensino, tendo como base as próprias experiências desenvolvidas durante o PHM:

- i. Conhecimento do conteúdo a ser ensinado ao professor iniciante.
- ii. Conhecimento pedagógico para a mentoria:
 - apropriação do conhecimento tecnológico;
 - compreensão da importância do processo reflexivo para o desenvolvimento profissional e ferramentas e estratégias a serem usadas na mentoria para envolver o iniciante em processos reflexivos, como feedbacks com determinadas características que propiciem que o principiante analise sua própria prática;
 - compreensão da narrativa escrita (memorial de formação e diários reflexivos) como ferramenta formativa, sendo destacadas pelas professoras/mentoras as seguintes potencialidades: rememorar as experiências e redefinir significados outrora construídos; organizar e expressar o pensamento; pensar sobre as experiências revividas nas narrativas que podem propiciar o pensar sobre a própria prática docente e prefigurar ações futuras para mudar o que considera inadequado; compreender seu processo de constituição como docente e
 - construção de estratégias que possibilitem a coleta de dados detalhados sobre a situação relatada pelo iniciante para prefigurar as ações de mentoria.
- iii. Conhecimento pedagógico do conteúdo;
- iv. Conhecimento atitudinal: disposição para a escuta sensível (Souza; Reali, 2020b, p. 1933-1934).

Além dos conhecimentos e habilidades que remetem aos conceitos de base de conhecimento de Shulman, há ainda outros conhecimentos, habilidades e competências que o mentor deve apresentar. Saber focar – simultaneamente – tanto nas **necessidades formativas** dos professores iniciantes quanto nas necessidades e aprendizagens dos alunos dos docentes principiantes; desenvolver/adquirir/construir conhecimentos que vão além dos seus conhecimentos que possuem para a docência, como – por exemplo – teorias sobre aprendizagem de adultos (lembrando sempre que ensinar adultos a ensinar é diferente de ensinar crianças), bem como aprendizagens gerais sobre princípios de mentoria; desenvolver

competências relativas a comunicação, pois a mentoria seria como “aprender uma segunda linguagem de ensino”, dentre outros conhecimentos (Orland-Barak, 2016).

Além dos conhecimentos que foram mencionados acima, outros saberes, habilidades e competências que devem constituir uma base voltada para o ensino do ensino são os seguintes:

- competência organizacional, comunicativas e reflexivas (KOSTER et al., 2005);
- gerenciamento de situações complexas tendo em vista a tomada de decisões (LAMY, 2003);
- levar em conta as crenças, os conhecimentos, as práticas e os desafios enfrentados na prática pelos professores que assistem bem a como lidar com as relações inter-pessoais;
- ser capaz de: analisar e refletir sobre a própria prática, avaliar o ensino de outros e sugerir mudanças pertinentes; refletir sobre a maneira pela qual uma pessoa age e desenvolve alternativas; articular as próprias opiniões; apresentar atitudes orientadas para a inquirição;
- conhecer a si próprio (ACHINSTEIN; ATHANASES, 2005);
- pensar de modo consciente sobre seus papéis formativos e engajar-se em algum tipo de auto-estudo e crítica de sua prática à medida que questionam seus alunos professores a fazer a mesma coisa, devendo dessa maneira estar imersos na prática formativa (Tancredi; Reali, 2011, p. 42).

Resumindo o que foi desenvolvido ao longo do presente capítulo e nos capítulos anteriores, é possível compreender que: tendo em vista que a literatura na área de formação docente considera que **para ser professor** é necessário construir uma **base de conhecimento para o ensino** (Shulman, 2014), então, é possível perceber que – no caso de **tornar-se mentor / formador** – há a necessidade de construir / desenvolver uma **base de conhecimento para o exercício da mentoria** (Reali; Tancredi; Mizukami, 2010; Orland-Barak, 2016). Nesse cenário, um mentor deve ser um professor (mais) experiente, que possua **tanto uma base de conhecimento para o ensino quanto uma base de conhecimento para o ensino do ensino**. Para isso, é necessário receber formação específica para o desenvolvimento desse repertório, sendo necessário – também – ser capaz de passar por processos de raciocínio pedagógico.

No PHM, foi oferecida formação para que as professoras experientes se tornassem mentoras: primeiramente foi realizada uma formação inicial, antes de exercer o auxílio à

docentes iniciantes, e – ao iniciar o trabalho de mentoria na prática – foi fornecida uma formação contínua, visando auxiliar as mentoras em seus dilemas e dúvidas, encontrados ao longo da interação com os professores principiantes. Ou seja, as professoras em início de carreira eram acompanhadas por suas mentoras, enquanto as próprias mentoras eram acompanhadas pela equipe de pesquisa do próprio programa de mentoria (o PHM). Mais informações sobre como se deu essa formação constam no item sobre metodologia, na presente tese.

Na presente pesquisa, compreende-se que o **processo de raciocínio pedagógico deve ser semelhante tanto para quem exerce a docência** (isto é, o ensino) **quanto para formadores que exercem a mentoria** (o ensino do ensino), porque ambas as funções implicam em ensinar alguma coisa à alguém. Isso significa que ambas deverão passar pelo processo de raciocínio pedagógico para que elaborem práticas educativas, pedagógicas (e/ou formativas), para que construam conhecimentos como o PCK (e demais conhecimentos autorais), alimentando tanto suas bases de conhecimentos quanto seu repertório de práticas educativas (sejam elas voltadas para o *ensino* ou para o *ensino do ensino*).

Ao dizer que se compreende o processo de raciocínio pedagógico como sendo semelhante tanto para docentes quanto para formadores, implica em dizer que as etapas do modelo do processo de raciocínio pedagógico de ambas as funções são as mesmas. Tanto os professores quanto os formadores e mentores experienciam as mesmas etapas descritas no modelo proposto por Shulman: Compreensão, Transformação, Instrução, Avaliação, Reflexão, Nova Compreensão. Porém, o que diferencia o processo de raciocínio pedagógico de docentes do processo de raciocínio de formadores está na necessidade que estes têm em possuir saberes relacionados especificamente a conhecimentos, habilidades, competências e estratégias que deem conta de ensinar adultos a ensinar, considerando que o ensino – em si – também se torna um conteúdo específico a compôr o a base de conhecimento do formador.

Para exemplificar o que foi dito no parágrafo anterior, serão citados – a seguir – trechos de esquemas que ampliam o modelo do raciocínio pedagógico, de forma de adequar as etapas no sentido de contemplar os saberes que um formador deve manifestar:

Compreensão (a respeito do conteúdo a ser ensinado), que inclui as sub-etapas: Conhecimento substantivo (conceitos e princípios); Conhecimento sintático (metodologias do conteúdo).

Habilitando conexões - preparação para o ensino (**instrução**; PCK),

que inclui:

- **Selecionar recursos apropriados** e métodos que viabilizam que os estudantes façam conexões (estabelecer relações) entre o conhecimento prévio e o desenvolvimento (construção) de conhecimento do conteúdo;
- **Transformar** o conhecimento existente em conhecimento de conteúdo ensinável;
- Viabilizar oportunidades para os estudantes criarem, criticarem e compartilhem conhecimento;
- Viabilizar conexões entre grupos e indivíduos para desenvolver conhecimento de conteúdo;
- **Adaptar** e costurar (personalizando) a aprendizagem para os estudantes que serão ensinados;

Ensino e aprendizagem - Conhecimento sobre o contexto, incluindo:

- **Avaliações** formativas e somativas da aprendizagem dos estudantes com feedback para os estudantes (por meio de uma variedade de fontes), e modificações de processos de ensino quando apropriado;

Reflexão - Revisando e analisando criticamente as decisões, baseadas em evidências.

Novas compreensões - Sobre o conteúdo, os estudantes e o ensino (Loughran et al., 2016, p. 394, tradução, adaptação e grifos meus).

A partir desses trechos é possível perceber que as etapas do modelo original sobre o processo de raciocínio pedagógico foram mantidas, porém, também foram ampliadas e receberam a adição de sub-etapas e algumas modificações em determinados termos, que descrevem e explicam sobre o que cada item se trata, adicionando aspectos relacionados ao ensino do ensino. Nas palavras do autor:

As duas principais diferenças entre o [conceito] original desenvolvido por Shulman em 1987 e [o modelo modificado] são a mudança de transformação para conexões facilitadoras e a integração da avaliação e da instrução em um único aspecto de ensino e aprendizagem. [...] Ambos os modelos pressupõem que os alunos construirão uma compreensão do conteúdo por meio de uma variedade de abordagens pedagógicas para desenvolver seu conhecimento existente, embora nos últimos 20 anos a avaliação tenha sido reconhecida como parte integrante do processo de ensino, daí a combinação desses aspectos (Starkey, 2010, p. 242 apud Loughran, 2016, p. 394, tradução minha).

Para fins de esclarecimento, o conceito de viabilizar a construção e o estabelecimento de conexões se refere a capacidade do formador em proporcionar situações

de aprendizagem em que os estudantes (futuros docentes ou docentes iniciantes) consigam estabelecer conexões entre conteúdo, conhecimentos pedagógicos, habilidades, experiências e demais conhecimentos que possam ser mobilizados para aprender sobre aspectos relacionados ao ensinar.

Aqui é importante destacar a importância de se compreender, portanto, a elaboração do processo de raciocínio pedagógico como sendo algo que se constrói de maneira processual, como o próprio nome indica. Não se trata de algo dado, mas se trata de algo que é gradativamente construído na mente do professor (ou formador), ao manifestar e tornar explícitas maneiras para atingir seus objetivos educacionais ao interagir com seus aprendizes. Com isso, os modelos propostos e apresentados na presente tese não funcionam de maneira rígida (com todas as etapas funcionando perfeitamente em sequência). Mas, cada etapa pode aparecer em momentos diferentes da prática do docente (ou formador), havendo a predominância de alguma determinada etapa, dependendo das necessidades de aprendizagem que se apresentam.

Mas, o que implica dizer que as etapas dos modelos propostos não são dadas e nem rígidas? Significa não apenas que elas podem sofrer modificações ou ampliações, mas implica também dizer que elas são **aprendidas e desenvolvidas**. Portanto, um docente iniciante (ou um formador mentor iniciante) aprenderá a pensar como um professor (ou formador) ao longo do seu processo de aprendizagem formativa e ao longo do processo de desenvolvimento profissional. Essa aprendizagem se dá – principalmente – por meio da prática, uma vez que o PCK é construído – majoritariamente – por meio do processo de raciocínio pedagógico e da construção das novas compreensões. Esse processo costuma ser compreendido como algo dinâmico (Berry; Depaepe; Driel, 2016).

Com isso, é possível compreender que um docente ou formador iniciante só poderá desenvolver e aprimorar o processo de raciocínio pedagógico **se ele praticar**, se ele refletir sobre a experiência, se ele se desenvolver como profissional e, conseqüentemente, desenvolver e aprimorar o seu pensamento, de professor ou de formador. Isso significa que um docente iniciante só se torna um profissional da educação experiente se ele passar pela experiência real de ser um docente profissional, passando pela experiência situada / contextualizada de construir e reconstruir seu pensamento do professor. Um fenômeno muito semelhante ocorre com os formadores. O que se quer dizer com isso é que construir expertise profissional docente (ou de formação) é algo que ocorre majoritariamente com o

desenvolvimento processual, tanto da prática profissional quanto do aprimoramento do pensamento do professor (ou formador).

Mas, como todas essas compreensões impactam a mentoria? Considerando que o mentor é um formador, então, é possível considerar que a praticamente todas as compreensões sobre formação também se estendem aos mentores. Porém, obviamente, não se pode perder de vista que a mentoria possui características próprias, que impactam na forma como as compreensões apresentadas até o momento se aplicam aos mentores. No próximo parágrafo, serão articuladas as compreensões sobre formação elaboradas até agora e de que maneira elas podem ser percebidas no contexto do trabalho de mentoria do PHM. Em resumo, tanto a experiência profissional quanto o desenvolvimento do PCK – bem como a ampliação da base de conhecimento e refinamento do processo de raciocínio pedagógico –, são conhecimentos próprios da docência e da formação de professores que são construídos majoritariamente por meio do desenvolvimento profissional. Porque a experiência profissional e a construção do seu próprio repertório de PCK são uma construção mental particular e autoral, sendo intransferível de maneira direta para outras pessoas.

Ao aprender sobre *o ensino* e *o ensino do ensino* no decorrer do PHM, as mentoras aprenderam também sobre o que precisam saber (e o que precisam saber fazer) para elaborar práticas de mentoria. Essas práticas, por sua vez, mobilizaram seus conhecimentos para que sejam construídas, passando por um processo de raciocínio próprio da formação, que resultará em novas compreensões (tanto sobre a docência quanto sobre mentoria) e no aprimoramento das práticas formativas. Por isso, o processo de raciocínio tanto de professores quanto de mentores contribui não apenas para o desenvolvimento do trabalho educativo (e trabalho de mentoria) em si, mas ele amplia toda uma base de conhecimentos – tanto para a docência quanto para a formação – e aprimora os processos de pensamento típicos do ensino.

Diante de tudo o que foi apresentado até o momento, uma das hipóteses viáveis que podem ser construídas a partir dos argumentos presentes na base teórica do estudo é a de que **a construção de práticas formativas e/ou de mentoria se estabelece como parte de um processo para a aprendizagem da mentoria em si**. Afinal, se o mentor precisa **construir um processo de raciocínio** para **elaborar práticas**, e esse processo poderá **ampliar sua base de conhecimentos** e **aprimorar seu processo de raciocínio pedagógico** ao desenvolver um conhecimento autoral sobre a mentoria (como um tipo de conhecimento

pedagógico de conteúdo, um **PCK**), então, isso significa que a construção dessas práticas implica e/ou **favorece a aprendizagem e o desenvolvimento** da docência e da mentoria. Compreendendo, portanto, que um processo está diretamente relacionado ao outro. A partir da análise dos dados das mentoras inseridas no contexto do PHM, será possível perceber de que maneira esses processos ocorrem.

Para fins de resumir, de maneira didática, as ideias apresentadas ao longo de todo esse subitem, segue um esquema em tópicos, apresentando os principais conceitos explicados até o momento e estabelecendo relações entre esses conceitos. Resumo sobre aspectos básicos referentes à formação docente – esquematizando as compreensões que foram explicitadas até o momento, é possível compreender que:

- Formação inicial (aprendizagem da docência);
 - Proporciona o começo da construção de uma base de conhecimentos para o ensino (por meio da educação formal), tendo como base os ensinamentos proporcionados durante esta etapa formativa.
 - Diversos autores sugerem que aprendizagens dos licenciandos já começam a potencialmente construir conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK) ao longo da própria formação inicial, por meio de atividades (ou inserções) de ensino esporádicas / pontuais, mesmo não estando atuando formalmente como docentes (Berry; Depaepe; Driel, 2016). Aparentemente, a construção do PCK ocorre por meio de diferentes maneiras pelas quais os formadores de futuros professores proporcionam situações de aprendizagem capazes de mobilizar os conhecimentos dos aprendizes, para que construam o PCK. Apesar da relevância desse potencial, há ainda dúvidas sobre a sua ocorrência com todos os licenciandos, uma vez que os resultados da pesquisa mostram-se em algumas vezes contraditórios⁷.

⁷ “In summary, studies that aim to compare the SMK and/or PCK of pre-service teachers across programmes and countries have shown mixed and sometimes contradictory results. This demonstrates the importance of valid, standardized instruments that are sensitive to the specific contexts of programmes and countries. [...] Whereas some studies focus only on investigating PCK at one point in time, other studies focus on PCK over multiple moments. In these kinds of studies, researchers are mainly looking for evidence of how the quality and nature of one or more PCK components develop among a targeted group of pre-service teachers over time. Studies that aim to capture PCK at multiple moments can be further divided according to two main groups: those that focus on pre-service teachers experiences within their teacher education institute, and those that include field experiences in addition to institute based experiences. [...] Studies in the former category, investigating preservice teachers’ PCK at multiple moments within the institute, typically take place within the framework of a discipline specific methods course and vary from modification of coursework, for instance to

- Apesar de a formação inicial proporcionar que os futuros docentes construam sua base de conhecimentos para o ensino (conhecimentos sobre conteúdo, sobre como ensinar o conteúdo, fundamentos da educação etc.) - podendo ainda proporcionar situações em que os aprendizes comecem a construir o PCK -, as oportunidades para que os aprendizes de professor possam colocar em prática esses conhecimentos ainda são limitadas. Torna-se necessário inserir o futuro professor em situações reais de atuação profissional, para que a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional deem continuidade a construção de conhecimentos docentes que a formação teórica não pode proporcionar.
- Inserção profissional e formação continuada:
 - O formador de professores não tem como “transferir” PCK para os aprendizes, por se tratar de um conhecimento individual e autoral. Também não há como “transferir” o conhecimento que o formador possui e que construiu ao longo da trajetória profissional sobre docência (em outras palavras, não tem como transferir a experiência dele diretamente para os aprendizes, em forma de conteúdo apreensível). Os aprendizes de professor não têm como “apreender” experiência profissional docente totalmente por meio de outros, porque a expertise docente é majoritariamente construída por meio do processo de desenvolvimento profissional (sendo construída majoritariamente por meio da experiência). Nesse sentido, a experiência profissional (expertise), o aprimoramento e refino de conhecimentos autorais (como o PCK, por exemplo) podem ser construídos por meio de um **processo**, isto é, podem ser construídos por meio de “passar por” experiências, bem como por meio da **reflexão** e análise crítica das situações que foram vivenciadas, visando novas experiências de ensino revisadas. Todos esses elementos (passar por experiências profissionais; construir expertise; refletir sobre as experiências; utilizar o que foi aprendido por meio da experiência, por

include specific interventions or workshops, the use of specific tools or scaffolds aimed at PCK development, through to longer term studies investigating the development of PCK over an entire programme” (Berry; Depaepe; Driel, 2016, p. 366).

meio da reflexão sobre a experiência, junto com a mobilização de conhecimentos de outras naturezas, relacionando todos esses conhecimentos) servem como fontes para ampliar, expandir e aprimorar a **base de conhecimentos docentes**.

- Construir expertise, passar por situações nas quais se constrói experiência profissional docente e reflexão sobre as experiências vivenciadas ocorre se o professor iniciante (ou o aprendiz de docente) estiver inserido na atuação profissional (inserido na prática). É possível construir certa experiência por meio da observação? Sim. Porém, a construção da experiência profissional é mais favorecida quando há a prática profissional, quando se pratica o ato de ensinar em si. Nesse sentido, a aprendizagem profissional da docência é indissociável da prática (que pode ser proporcionada por meio de diferentes formatos). Aqui se utiliza o termo “prática” no sentido amplo (referente à praticar a docência) porém, para se praticar a docência, é necessário construir práticas educativas e pedagógicas. Assim, as práticas são construídas, da mesma forma que todos os outros conhecimentos da docência e da formação também o são: de maneira processual, ao longo do desenvolvimento e em contato com experiências de ensino. Os conhecimentos construídos na prática podem ser manifestados de diferentes formas, não deixando de ser um tipo de processo de aprendizagem sobre a docência (ou sobre a formação de professores).
- A construção de práticas envolve planejamento e o processo de raciocínio pedagógico. Esse processo está relacionado tanto com as práticas quanto com a experiência profissional que se adquire. Segue exemplos: primeiro, constrói-se uma base de conhecimentos limitada, por meio da formação inicial. O docente iniciante é, posteriormente, inserido na realidade escolar, atuando profissionalmente. Por meio da inserção profissional, ele tem que mobilizar e relacionar os conhecimentos de sua base de conhecimentos (que começou a construir por meio da educação formal oferecida na formação inicial), para elaborar um processo de raciocínio pedagógico, visando construir e desenvolver práticas educativas e pedagógicas, por meio de seu protagonismo profissional (tomada de decisão, relativa à sua própria

turma e seu próprio contexto). Ao mobilizar e relacionar seus conhecimentos prévios (oriundos da formação inicial), com os conhecimentos que está construindo ao longo da atuação profissional (PCK e expertise), o docente iniciante vai ampliando e expandindo sua base, seu repertório. E assim por diante: ele, agora, tem uma base de conhecimentos um pouco maior (devido a experiência que ganhou e construiu), poderá mobilizar e relacionar os novos conhecimentos dessa base (passando pelo processo de raciocínio docente) com os conhecimentos que constrói a cada dia em sua atuação profissional (e com a reflexão das experiências vividas), construindo - assim - mais PCK e ganhando mais expertise, ampliando a base novamente. Esse processo se dá de maneira espiral.

- Formação inicial => inserção na docência => construção e desenvolvimento de práticas educativas e pedagógicas => experiências reais => reflexão sobre as experiências vivenciadas => construção de PCK => expansão e ampliação da base de conhecimentos.

Todos esses exemplos e explicações têm como objetivo mostrar para os leitores da tese a importância de considerar / utilizar as práticas formativas elaboradas e desenvolvidas pela mentora (participante da pesquisa) como sendo uma das fontes de dados e informações sobre a mentoria. Para que seja possível, por meio da análise dos dados, mostrar a relação que a construção de práticas de mentoria estabelece com a aprendizagem prática da mentoria, construção de identidade profissional e desenvolvimento profissional da mentora. Pois, na medida em que as práticas – construídas por meio das interações e narrativas trocadas entre a díade M-PI – podem revelar elementos tanto das bases de conhecimentos quanto do processo de pensamento da mentora, então, é possível perceber de que maneiras esses aspectos da construção do conhecimento docente e do mentor contribuem para os processos de desenvolvimento profissional como formador. Além disso, ter um olhar para as práticas da formadora está relacionado com “o porquê de todo o trabalho” (ou seja, se o trabalho de mentoria desenvolvido no PHM consiste em uma formação baseada em proporcionar aprendizagens para as iniciantes – para que elas desenvolvam autonomia em seu trabalho – então as práticas se constituem como sendo o porquê do trabalho de mentoria em si).

2.5. Formação sobre / para a formação: formação para a mentoria

O PHM foi projetado para ser um espaço de formação tanto de PIs quanto de mentores. Para que as PIs pudessem receber formação, acompanhamento, era necessário que as mentoras recebessem formação, pois não foram selecionadas professoras experientes que já tivessem atuado nessa função anteriormente. Para que essa formação voltada a mentora pudesse ser proporcionada, era necessário não apenas negociar e pensar as bases do programa conjuntamente com as mentoras: também se fazia necessário oferecer intervenções e atividades que estimulasse a construção de conhecimentos próprios da mentoria. Isso só era possível devido às professoras universitárias da equipe de formação e pesquisa possuírem experiência com iniciativas de mentoria docente e, conseqüentemente, sabiam quais os conhecimentos que as professoras experientes precisavam construir para se tornar mentoras.

No item anterior, mostrou-se que existe uma base de conhecimentos para o ensino, e uma base de conhecimentos para o ensino do ensino. O que pressupõe que os conhecimentos do mentor (e/ou do formador) possuem especificidades / particularidades com relação aos conhecimentos do professor. Isso sugere que os docentes experientes precisam passar por um professor formativo para se tornarem, de fato, mentores e formadores, pois precisam aprender e construir conhecimentos que são específicos da atuação e exercício da mentoria, não bastando apenas serem profissionais da educação que exercem a docência há bastante tempo.

Ao olhar para a complexidade da expertise dos formadores de professores, é realmente notável que haja uma suposição comum e dada como certa de que um bom professor também será um bom formador de professores. É certamente o caso de que muitos bons professores se tornaram formadores de professores por serem “jogados à própria sorte”⁸ (Korthagen, Loughran, Lunenberg, 2005, p. 110, tradução minha).

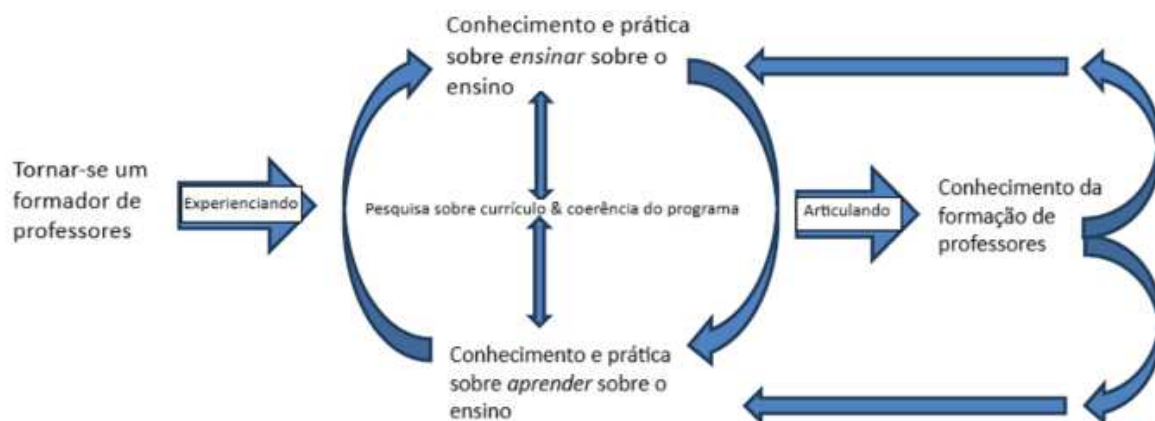
Então, como construir essa base de conhecimentos para o ensino do ensino no PHM? Para além de receber formação e/ou participar de processos formativos voltados para a mentoria, o professor experiente precisa estar – preferencialmente – inserido em uma prática profissional (contexto real de atuação) da mentoria, para que seja possível vivenciar experiências que proporcionem a elaboração de práticas (processos de raciocínio pedagógico para a criação de práticas formativas), possibilitando passar por processos de pensamento

⁸ When looking at the complexity of the expertise of teacher educators, it is really quite remarkable that there is a common taken-for-granted assumption that a good teacher will also make a good teacher educator. It is certainly the case that many good teachers became teacher educators by being ‘thrown in at the deep end’ (Korthagen, Loughran, Lunenberg, 2005, p. 110).

reflexivo, para construir conhecimento autoral e local (conhecimento pedagógico de conteúdo, considerando o ensino como sendo o conteúdo principal).

O que diz a literatura na área sobre os processos formativos de formadores e/ou de mentores? O que as iniciativas de formação de formadores / mentores precisam contemplar, proporcionar e oferecer? Quais conhecimentos, habilidades e competências precisam ser ensinadas aos formadores e mentores para que eles possam ensinar a ensinar?

Basicamente, de acordo com Loughran (2014):



(Fonte: “Uma jornada de pesquisa que molda o desenvolvimento da formação de professores / A research journey that shapes a teacher's education development.”. Loughran, 2014, p. 272, tradução minha.)

O esquema / estrutura se trata de uma tentativa de ilustrar como o **desenvolvimento do conhecimento e da prática de ensino** dos formadores (e mentores) e a **aprendizagem sobre a docência** estão intimamente ligados a: compreensões de identidade; os desafios e expectativas da formação de professores; a “scholarship” como um marcador importante de conhecimento, habilidade e habilidade na academia.

Segundo o autor, ser formador envolve, basicamente: aprender sobre o ensino (aprimorar as compreensões e conhecimentos sobre o ensinar, aprender e aprimorar conhecimentos sobre a docência, “learning about teaching”) e ensinar sobre o ensino (o ensino do ensino; “teaching about teaching”) (Loughran, 2014). Por meio da experiência profissional dos formadores (incluindo mentores), eles articulam e mobilizam esses conhecimentos com o foco em currículo, didática (conhecimentos pedagógicos) e pesquisa (ser um consumidor inteligente de pesquisas, um “Being a Smart Consumer of Research”); o

professor e/ou formador como pesquisador), de forma a construir conhecimentos específicos para a formação.

Muitos formadores de professores já atuaram como professores e a mudança de *docentes* para *formadores* de professores acarreta uma série de desafios que não eram tão óbvios do ponto de vista da escola como local de trabalho e, portanto, impactam na transição da natureza do trabalho. Estudos mostram que os formadores de professores podem levar até cerca de 3 anos para estabelecer uma identidade como formadores (Murray; Male, 2005; Loughran, 2014). A transição pode apresentar dificuldades e ser marcada por um sentimento de mal-estar, especialmente devido à mudança na natureza da ocupação e nas expectativas da academia. Ser um formador de professores envolve muito mais do que aplicar / pôr em prática habilidades de ensino em um diferente contexto.

No caso do PHM, o programa de mentoria desenvolvido pela pesquisa fomentada pela FAPESP teve duração de meados de 2017 até meados de 2021. Portanto, esse contexto foi um cenário em que as professoras experientes que participaram da iniciativa como mentoras tiveram a oportunidade de permanecer por, pelo menos, 3 anos atuando como formadoras de docentes iniciantes. Lembrando que, em média, os formadores levando cerca de 3 anos para desenvolver uma nova identidade profissional (justamente voltada à formação) (Loughran, 2014), então, as professoras experientes que participaram do PHM teriam tempo suficiente para construir uma nova identidade: a de mentora.

Em nível geral, os formadores de professores podem ser descritos como “aqueles que formam professores” (Vaillant, 2003). Formar professores (ser um formador, um mentor) trata-se de um trabalho complexo, pois se trata de uma atividade que parece ser simples, mas na realidade não é (Loughran, 2014). Porém, há pouquíssimas iniciativas que proporcionam suporte ao desenvolvimento profissional ou mentoria para programas de formação docente. E, mesmo sem esse suporte, é esperado dos formadores de professores que formem docentes habilidosos. Também há poucas informações sobre as estratégias específicas dos formadores de professores devido a literatura ainda ser um pouco vaga e epistemologicamente “fraca” (Korthagen, 2016, p. 312); no caso específico da mentoria, apesar do volume de pesquisas sobre esse assunto, não há uma linguagem comum sobre a mentoria (Orland-Barak, 2016, p. 105).

Para Korthagen (2016, p. 312), o motivo pelo qual isso ocorre é porque, por muito tempo, formadores de professores foram vistos apenas como sendo professores, como se seu

conhecimento fosse apenas de ensinar (e não de ensinar a ensinar), sendo que – por vezes – compreendia-se que o ensino dos formadores de professores era sinônimo de “lecturing” (ensino em forma de palestra). Esse tipo de compreensão sugere que não seria necessário investigar as especificidades dos conhecimentos dos formadores.

Felizmente, pesquisas sobre os conhecimentos dos formadores, conhecimentos voltados à formação e processo de raciocínio e pensamento dos formadores têm apontado para a necessidade de compreender quais as particularidades da formação de formadores e, conseqüentemente, de mentores (Korthagen, 2016; Orland-Barak, 2016; Loughran; Keast; Cooper, 2016; Berry; Depaepe; Driel, 2016). De maneira geral, existem alguns princípios que foram construídos a partir de pesquisas sobre experiências profissionais em programas de formação de professores (e de formadores), se tratando de “princípios de prática”, que têm o potencial de moldar de forma mais geral a natureza do ensino e da aprendizagem sobre o ensino. A respeito disso, Korthagen, Loughran e Russell (2006, p. 1039, tradução minha) esclarecem que:

A articulação desses princípios oferece uma maneira de desenvolver a necessidade de atenção direta e explícita ao lugar da experiência na aprendizagem sobre o ensino, que é tão comumente apregoada como uma abordagem importante para a formação de professores, que faz a diferença.⁹

Loughran (2014) explica – de maneira geral – que esses princípios dizem respeito ao aspecto “aprender sobre o ensino” (learning about teaching), havendo 7 princípios que precisam ser reconhecidos por formadores de professores como sendo essenciais. Afinal, se é esperado que formadores possam ensinar sobre o ensino (“teaching about teaching”), então é necessário que eles também tenham contato com a aprendizagem sobre o ensino (“learning about teaching”). Os princípios estabelecem que aprender sobre o ensino:

1. envolve demandas continuamente conflitantes e concorrentes;
2. requer uma visão do conhecimento como um assunto / conteúdo a ser criado, em vez de um assunto / conteúdo criado;
3. requer uma mudança de foco do currículo para o aluno;
4. é aprimorado por meio da pesquisa sobre o professor (aprendizes de professor

⁹ The articulation of these principles offers one way of building on the need for direct and explicit attention to the place of experience in learning about teaching that is so commonly touted as an important approach for teacher education that makes a difference (Korthagen; Loughran; Russell, 2006, p. 1039).

e/ou sobre professores iniciantes);

5. requer ênfase naqueles que estão aprendendo, para ensinar trabalhando em estreita colaboração com seus pares;

6. requer relacionamentos significativos entre escolas, universidades, aprendizes de professor e docentes iniciantes;

7. é aprimorado quando as abordagens de ensino e aprendizagem defendidas no programa são modeladas pelos formadores de professores em sua própria prática.¹⁰

Considerando o contexto de formação do PHM, esses princípios foram seguidos de maneira a proporcionar uma formação coerente para as mentoras. Além disso, considerando a complexidade da natureza do trabalho docente e com a compreensão de a formação para a docência como um contínuo, o suporte às mentoras para que elas pudessem auxiliar na formação continuada e inserção à docência das PIs era oferecido pela equipe de formação e pesquisa.

É possível perceber a presença desses princípios, por exemplo, nas seguintes bases do PHM: na construção coletiva das bases do programa (pois vê as compreensões e conhecimentos como sendo algo a ser criado, e não algo fixo, pré-estabelecido, imutável e que já tenha sido criado e/ou definido); o foco do currículo estar nas docente principiantes, nas suas demandas e necessidades formativas, ao invés de focar em um currículo fixo e rígido; a ênfase estava naqueles que estavam aprendendo (tanto as PIs quanto as mentoras participantes); havia articulação entre conhecimentos de diferentes naturezas, assim como uma relação não-hierarquizada entre atores educacionais (docentes universitárias; professoras experientes; professoras principiantes; pós-graduandos atuando como tutores); o próprio programa, por se tratar de uma pesquisa maior, buscava se auto-aprimorar (e ser construído) por meio das pesquisas realizadas pela equipe.

É importante destacar que, apesar de a mentoria possuir particularidades e conhecimentos específicos desse tipo de relação – se comparada com outras modalidades de

¹⁰ 1. involves continuously conflicting and competing demands;
2. requires a view of knowledge as a subject to be created rather than as a created subject;
3. requires a shift in focus from the curriculum to the learner;
4. is enhanced through (student) teacher research;
5. requires an emphasis on those learning to teach working closely with their peers;
6. requires meaningful relationships between schools, universities, and student teachers; and
7. is enhanced when the teaching and learning approaches advocated in the program are modeled by the teacher educators in their own practice.

formação, pois prevê que os mentores devem possuir / construir conhecimentos próprios e específicos para o exercício da mentoria (o que um mentor deve saber e o que deve saber fazer) – ela é uma atividade que não é reconhecida como tendo uma profissionalidade própria. Isso significa que se um professor experiente passa por um processo formativo para se tornar mentor e de fato exerce a função da mentoria junto à docentes iniciantes, a atividade de mentoria não é reconhecida como uma profissão em si, não é vista como algo que possui profissionalidade específica. Muito provavelmente isso se deve à formação de professores ser vista como apenas uma atividade de ensino (como a docência) Korthagen (2016), mas também se deve ao fato de que não há políticas públicas voltadas para que a mentoria docente seja mais amplamente difundida e reconhecida (Orland-Barak, 2016).

Porém, apesar de não ter sua profissionalidade reconhecida oficialmente, isso não impede que o exercício e a prática da mentoria proporcionem desenvolvimento profissional (voltado para a formação) aos docentes experientes que atuam como mentores. Primeiramente porque a mentoria se encaixa como sendo uma atividade de formação, portanto, a aprendizagem voltada para mentoria está relacionada com a aprendizagem para se tornar formador, de maneira geral. Além disso, a própria atuação e inserção em um contexto real de mentoria já propicia ao formadora experiências de caráter profissional que têm impactos para o desenvolvimento profissional. A respeito disso:

As mudanças identificadas [...] sugerem um reconhecimento da mentoria como uma prática que atende a várias medidas / critérios de profissionalismo, como o controle da entrada na profissão [...], controle sobre as condições de trabalho [...], alinhamento entre os aspectos técnicos da prática e o ambiente social no qual a prática é interpretada e compreendida [...] e consistência na identificação, interpretação e atuação em um conjunto de problemas [...]. Isto implica um reconhecimento crescente do papel do mentor como um papel profissional que é formalmente aprendido [...], que pode ser distinguido pelas suas competências e habilidades únicas [...] e que se desenvolve dentro de complexas redes profissionais interpessoais e sociais [...].¹¹ (Orland-Barak, 2016, p. 132, tradução minha).

Nesse sentido, pesquisas como a do PHM e as teses e dissertações que foram elaboradas sobre o programa se justificam como sendo necessárias, pois podem contribuir

¹¹ The shifts identified in the previous section suggest a recognition of mentoring as a practice that attends to various measurements of professionalism, such as control of entry into the profession [...], control over working conditions [...], alignment between technical aspects of the practice and the social environment in which the practice is interpreted and understood [...], and consistency in identifying, interpreting and acting on a set of problems [...]. This implies a growing recognition of the role of the mentor as a professional role that is formally learned, that can be distinguished by its unique competencies and skills [...] and that develops within complex interpersonal and social professional webs [...].

para o desenvolvimento de novos programas / iniciativas de mentoria docente e/ou podem contribuir para que a prática e o exercício da mentoria tenha o reconhecimento de sua profissionalidade.

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, se faz necessário perguntar: afinal, o que as pesquisas do Brasil têm mostrado sobre a mentoria, sobre os conhecimentos próprios do formador / mentor, o que os mentores precisam aprender e como têm se desenvolvido em programas de mentoria.

2.6. Mentoria e mentores: o que as pesquisas brasileiras mostram?

Nos itens anteriores, foram expostas as ideias principais da literatura e dos pensadores da área de formação de professores e outros agentes educacionais sobre os conhecimentos e pensamento de professores e formadores. Mas, para além das ideias gerais consagradas da área, o que é possível encontrar quando se faz uma busca, um levantamento sistematizado, sobre aspectos relacionados à formação de mentores? Para isso, foram feitas buscas nas principais bases de dados brasileiras (Periódicos CAPES, Scielo Brasil e Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações), a fim de saber quais os avanços e os limites sobre mentoria e mentores no país.

Para o levantamento sistematizado, buscou-se descritores que possuíam algum tipo de relação para com os conhecimentos específicos dos formadores (em especial os mentores), o desenvolvimento profissional dos formadores / mentores e a inserção de mentores (professores experientes) na prática da mentoria. O foco era procurar trabalhos que pudessem auxiliar no aprimoramento da compreensão sobre essas temáticas, para que pudessem contribuir para uma fundamentação teórica que dê base para a compreensão sobre esse tipo de atividade.

Visando atingir esse objetivo, embora de antemão sabendo das limitações de alguns dos descritores pesquisados, buscou-se pelos seguintes termos: “Conhecimentos do(s) Formador(es)”, “Conhecimentos do(s) Mentor(es)”, “Desenvolvimento profissional do(s) Formador(es)”, “Desenvolvimento Profissional do(s) Mentor(es)”, “Base de Conhecimento do(s) Mentor(es)”, “Base de Conhecimento do(s) Formador(es)”, “Inserção Profissional da

Mentoria”; “Prática Profissional do(s) Mentor(es)” e “Prática Profissional do(s) Formador(es)”. Foi feito, portanto, um mapeamento nos Periódicos CAPES, no Scielo Brasil e na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), compreendendo o período de 2002 até 2022.

É importante destacar que, no Scielo Brasil e na BDTD, os descritores foram pesquisados utilizando aspas, pois elas fazem com que seja possível encontrar termos exatos na pesquisa. Já no periódicos CAPES, a utilização das aspas nos descritores foi substituída por um recurso disponível na ferramenta da busca, em que é possível pesquisar exatamente os termos dos descritores: o recurso presente na ferramenta de busca é a opção “é (exato)”, que dá o mesmo efeito da utilização com aspas. Cada descritor foi pesquisado em cada ferramenta de busca de cada base de trabalhos de duas diferentes maneiras: a primeira é pesquisados se há os termos dos descritores no título dos trabalhos (campo de “Título”), e a segunda maneira foi pesquisando por “Resumo” (na BDTD e no Scielo) e quando não tinha a opção “Resumo”, era pesquisado na opção “Assunto” (no caso dos Periódicos CAPES).

A seguir, um quadro contendo os resultados obtidos para a pesquisa de cada descritor:

Resultados obtidos na pesquisa sistematizada - Scielo BR:			
Descritor pesquisado - Tema:	Variantes do descritor pesquisado:	Quantidade de trabalhos (artigos, dissertações e/ou teses) encontrados na pesquisa:	Quantidade de trabalhos selecionados, cujo conteúdo seria relevante, que poderia contribuir para a presente tese:
“Conhecimento(s) do(s) Formador(es)” (Título)	Conhecimentos do Formador	0	
	Conhecimentos dos Formadores	0	
	Conhecimento do Formador	0	
	Conhecimento dos		

	Formadores	0	
“Conhecimentos do(s) Formador(es)” (Assunto)	Conhecimentos do Formador	0	
	Conhecimentos dos Formadores	0	
	Conhecimento do Formador	0	
	Conhecimento dos Formadores	0	
Conhecimentos do(s) Mentor(es) (Título)	Conhecimento do mentor	0	
	Conhecimentos do mentor	0	
	Conhecimento dos mentores	0	
	Conhecimentos dos mentores	0	
Conhecimentos do(s) Mentor(es) (Assunto)	Conhecimento do mentor	1	Foi encontrado m artigo sobre docentes desempenhando o papel de professores-mentores, mediadores do conhecimento tendo em vista a tecnologia. Não se aplica à temática.
	Conhecimentos do mentor	0	
	Conhecimento dos mentores	0	
	Conhecimentos dos mentores	0	
“Desenvolvimento profissional do(s) Formador(es)” (Título)	Desenvolvimento profissional do Formador	0	
	Desenvolvimento	0	

	<p>profissional de Formadores</p> <p>Desenvolvimento profissional dos Formadores</p>	0	
<p>“Desenvolvimento profissional do(s) Formador(es)” (Assunto)</p>	<p>Desenvolvimento profissional do Formador</p> <p>Desenvolvimento profissional de Formadores</p> <p>Desenvolvimento profissional dos Formadores</p>	<p>1</p> <p>0</p> <p>0</p>	<p>O único trabalho encontrado se trata de um artigo sobre matemática, que não tem relação com a temática do presente trabalho.</p>
<p>“Desenvolvimento Profissional do(s) Mentor(es)” (Título)</p>	<p>Desenvolvimento profissional do Mentor</p> <p>Desenvolvimento profissional de Mentores</p> <p>Desenvolvimento profissional dos Mentores</p>	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>	
<p>“Desenvolvimento Profissional do(s) Mentor(es)” (Assunto)</p>	<p>Desenvolvimento profissional do Mentor</p> <p>Desenvolvimento profissional de Mentores</p> <p>Desenvolvimento profissional dos Mentores</p>	<p>0</p> <p>0</p> <p>0</p>	

“Base de Conhecimento do(s) Mentor(es)” (Título)	Base de Conhecimento do Mentor	0	
	Base de Conhecimento dos Mentores	0	
	Base de Conhecimento de Mentores	0	
“Base de Conhecimento do(s) Mentor(es)” (Assunto)	Base de Conhecimento do Mentor	0	
	Base de Conhecimento dos Mentores	0	
	Base de Conhecimento de Mentores	0	
“Base de Conhecimento do(s) Formador(es)” (Título)	Base de Conhecimento do Formador	0	
	Base de Conhecimento dos Formadores	0	
	Base de Conhecimento de Formadores	0	
“Base de Conhecimento do(s) Formador(es)” (Assunto)	Base de Conhecimento do Formador	0	
	Base de Conhecimento dos Formadores	0	

	Base de Conhecimento de Formadores	0	
“Inserção Profissional da Mentoria” (Título)	-	0	
“Inserção Profissional da Mentoria” (Resumo)	-	0	
“Prática Profissional do(s) Mentor(es)” (Título)	-	0	
“Prática Profissional do(s) Mentor(es)” (Resumo)	-	0	
“Prática Profissional do(s) Formador(es)” (Título)	-	0	
“Prática Profissional do(s) Formador(es)” (Resumo)	-	0	

Resultados obtidos na pesquisa sistematizada - Periódicos CAPES:

Descritor pesquisado	Variante	do	Quantidade	de	Quantidade	de
----------------------	----------	----	------------	----	------------	----

- Tema:	descriptor pesquisado:	trabalhos (artigos, dissertações e/ou teses) encontrados na pesquisa:	trabalhos selecionados, cujo conteúdo seria relevante, que poderia contribuir para a presente tese:
“Conhecimento(s) do(s) Formador(es)” (Título)	Conhecimentos do Formador Conhecimentos dos Formadores Conhecimento do Formador Conhecimento dos Formadores	1 1 1 1	Ambos os trabalhos (artigos) encontrados tratam sobre formadores de professores de matemática, não estamos relacionados com o foco da presente tese.
“Conhecimentos do(s) Formador(es)” (Assunto)	Conhecimentos do Formador Conhecimentos dos Formadores Conhecimento do Formador Conhecimento dos Formadores	0 0 0 0	
Conhecimentos do(s) Mentor(es) (Título)	Conhecimento do mentor Conhecimentos do mentor Conhecimento dos mentores Conhecimentos dos mentores	0 0 0 0	
Conhecimentos	Conhecimento do	0	

do(s) Mentor(es) (Assunto)	mentor Conhecimentos do mentor Conhecimento dos mentores Conhecimentos dos mentores	0 0 0	
“Desenvolvimento profissional do(s) Formador(es)” (Título)	Desenvolvimento profissional do Formador Desenvolvimento profissional de Formadores Desenvolvimento profissional dos Formadores	3 (dois deles eram artigos repetidos, se tratavam do mesmo artigo) 4 2	Educação online e desenvolvimento profissional de formadores: reflexões e apontamentos (Renata Portela Rinaldi, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali)
“Desenvolvimento profissional do(s) Formador(es)” (Assunto)	Desenvolvimento profissional do Formador Desenvolvimento profissional de Formadores Desenvolvimento profissional dos Formadores	0 0 0	
“Desenvolvimento Profissional do(s) Mentor(es)” (Título)	Desenvolvimento profissional do Mentor Desenvolvimento profissional de Mentores	0 0	

	Desenvolvimento profissional dos Mentores	0	
“Desenvolvimento Profissional do(s) Mentor(es)” (Assunto)	Desenvolvimento profissional do Mentor	0	
	Desenvolvimento profissional de Mentores	0	
	Desenvolvimento profissional dos Mentores	0	
“Base de Conhecimento do(s) Mentor(es)” (Título)	Base de Conhecimento do Mentor	0	
	Base de Conhecimento dos Mentores	0	
	Base de Conhecimento de Mentores	0	
“Base de Conhecimento do(s) Mentor(es)” (Assunto)	Base de Conhecimento do Mentor	0	
	Base de Conhecimento dos Mentores	0	
	Base de Conhecimento de Mentores	0	
“Base de Conhecimento do(s) Formador(es)”	Base de Conhecimento do Formador	0	

(Título)	Base de Conhecimento dos Formadores	0	
	Base de Conhecimento de Formadores	0	
“Base de Conhecimento do(s) Formador(es)” (Assunto)	Base de Conhecimento do Formador	0	
	Base de Conhecimento dos Formadores	0	
	Base de Conhecimento de Formadores	0	
“Inserção Profissional da Mentoria” (Assunto)	Inserção Profissional da Mentoria	8	<p>Limites e possibilidades da atuação de mentores nos processos de inserção profissional docente (Marília Marques Mira, Joana Paulin Romanowski)</p> <p>Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos (Ana Paula Gestoso de Souza, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali)</p>

“Inserção Profissional da Mentoria” (Título)	Inserção Profissional da Mentoria	0	
“Prática Profissional do(s) Mentor(es)” (Assunto)	Prática Profissional do(s) Mentor(es)	0	
	Prática Profissional dos Mentores	0	
“Prática Profissional do(s) Mentor(es)” (Título)	Prática Profissional do Mentor	0	
	Prática Profissional dos Mentores	0	
“Prática Profissional do(s) Formador(es)” (Assunto)	Prática Profissional do Formador	0	
	Prática Profissional do(s) Formador(es)	0	
“Prática Profissional do(s) Formador(es)” (Título)	Prática Profissional do Formador	0	
	Prática Profissional dos Formadores	0	

Resultados obtidos na pesquisa sistematizada - BDTD:			
Descritor pesquisado - Tema:	Variantes do descritor pesquisado:	Quantidade de trabalhos (artigos, dissertações e/ou teses) encontrados na pesquisa:	Quantidade de trabalhos selecionados, cujo conteúdo seria relevante, que poderia contribuir para a presente tese:
“Conhecimento(s) do(s) Formador(es)” (Título)	Conhecimentos do Formador	0	
	Conhecimentos dos Formadores	0	
	Conhecimento do Formador	0	
	Conhecimento dos Formadores	0	
“Conhecimentos do(s) Formador(es)” (Resumo)	Conhecimentos do Formador	16	Formação de formadores e educação inclusiva : análise de uma experiência via internet (Josiane P. Dal-Forno); Aprendizagens profissionais sobre a docência e pesquisa científica de tutoras de um programa híbrido de mentoria da UFSCar (Brenda Carvalho); Os especialistas escolares no trabalho
	Conhecimentos dos Formadores	16	
	Conhecimento do Formador	16	
	Conhecimento dos Formadores	16	
		(Os 16 trabalhos - teses / dissertações - que aparecem nas pesquisas são os mesmos, aparecem os mesmos 16 em cada pesquisa.)	

			de mentoria : desafios e possibilidades (Fabiana Borges).
Conhecimentos do(s) Mentor(es) (Título)	Conhecimento do mentor Conhecimentos do mentor Conhecimento dos mentores Conhecimentos dos mentores	0 0 0 0	
Conhecimentos do(s) Mentor(es) (Resumo)	Conhecimento do mentor Conhecimentos do mentor Conhecimento dos mentores Conhecimentos dos mentores	1 0 0 0	
“Desenvolvimento profissional do(s) Formador(es)” (Título)	Desenvolvimento profissional do Formador Desenvolvimento profissional de Formadores Desenvolvimento profissional dos Formadores	0 0 0	
“Desenvolvimento	Desenvolvimento	20	Formadores de

<p>profissional do(s) Formador(es)” (Resumo)</p>	<p>profissional do Formador</p> <p>Desenvolvimento profissional de Formadores</p> <p>Desenvolvimento profissional dos Formadores</p>	<p>20</p> <p>20</p> <p>(Os 20 trabalhos - teses / dissertações - que aparecem nas pesquisas são os mesmos, aparecem os mesmos 20 em cada pesquisa.)</p>	<p>formação continuada de professores: aprendizagem e desenvolvimento profissional em uma perspectiva heurística. (Jussara Gabriel);</p> <p>Conhecimentos docentes no desenvolvimento profissional de formadores de professores: uma análise sobre as ações promovidas na Universidade Federal da Fronteira Sul. (William Xavier de Almeida);</p> <p>Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online. (Renata Rinaldi);</p> <p>A docência do professor formador de professores. - (Josilene Silva da Costa);</p> <p>As significações do formador de formadores sobre sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em</p>
------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			serviço (Rodnilson Luiz Ferreira).
“Desenvolvimento Profissional do(s) Mentor(es)” (Título)	Desenvolvimento profissional do Mentor	0	
	Desenvolvimento profissional de Mentores	0	
	Desenvolvimento profissional dos Mentores	0	
“Desenvolvimento Profissional do(s) Mentor(es)” (Resumo)	Desenvolvimento profissional do Mentor	4	Processos de tornar-se mentora: um estudo de caso sobre uma participante do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar (Aline M. Tiba);
	Desenvolvimento profissional de Mentores	0	Mentoras de professoras iniciantes da educação infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar. (Bruna Cury de Barros);
	Desenvolvimento profissional dos Mentores	0	Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras

			iniciantes. (Janailza Barros).
“Base de Conhecimento do(s) Mentor(es)” (Título)	Base de Conhecimento do Mentor	0	
	Base de Conhecimento dos Mentores	0	
	Base de Conhecimento de Mentores	0	
“Base de Conhecimento do(s) Mentor(es)” (Resumo)	Base de Conhecimento do Mentor	0	
	Base de Conhecimento dos Mentores	0	
	Base de Conhecimento de Mentores	0	
“Base de Conhecimento do(s) Formador(es)” (Título)	Base de Conhecimento do Formador	0	
	Base de Conhecimento dos Formadores	0	
	Base de Conhecimento de Formadores	0	
“Base de Conhecimento do(s) Formador(es)” (Resumo)	Base de Conhecimento do Formador	2	Formação de formadores e educação inclusiva : análise de uma

	Base de Conhecimento dos Formadores	2	experiência via internet. (Josiane P. Dal-Forno).
	Base de Conhecimento de Formadores	2 (Os 2 trabalhos - teses / dissertações - que aparecem nas pesquisas são os mesmos, aparecem os mesmos 2 em cada pesquisa.)	
“Inserção Profissional da Mentoria” (Resumo)	-	0	
“Inserção Profissional da Mentoria” (Título)	-	0	
“Prática Profissional do(s) Mentor(es)” (Resumo)	Prática Profissional do Mentor	0	
	Prática Profissional de Mentores	0	
“Prática Profissional do(s) Mentor(es)” (Título)	Prática Profissional do Mentor	0	
	Prática Profissional de Mentores	0	
“Prática Profissional do(s) Formador(es)” (Resumo)	Prática Profissional do Formador Prática Profissional	0	

	de Formadores	0	
“Prática Profissional do(s) Formador(es)” (Título)	Prática Profissional do Formador Prática Profissional de Formadores	1 1 (O mesmo trabalho nas duas pesquisas).	Trabalho na área de psicologia sobre formadoras, que utiliza um referencial teórico muito diverso do que é usado na presente tese.

(Fonte: Produzidos pela autora.)

Ao realizar o levantamento, o que mais chama a atenção é a pouca quantidade de trabalhos (artigos, dissertações e teses) que tratam sobre a temática. É possível perceber que, em várias categorias, o número de trabalhos encontrado ou é zero, ou se trata de uma quantidade pequena, sendo que esses trabalhos nem sempre tratam de assuntos compatíveis com a presente pesquisa. Esse resultado já chama a atenção, pois se considera, portanto, que não obter resultados ou dados em uma pesquisa também é dado, um indicativo. Já se trata de um indicativo, um indício de que é necessário realizar pesquisas na área, relativas às temáticas pesquisadas, pois há escassez de produção de conhecimento a respeito do assunto em questão. Portanto, se a temática da mentoria ainda é um assunto pouco estudado no país, isso reforça a relevância de se elaborar pesquisas que investigam sobre esse tema.

Além disso, quando a pesquisa por algum descritor exibiu resultados (acima de zero), ao ler o título e o resumo (ou assunto) dos trabalhos, foi possível perceber que vários trabalhos encontrados não tinham relação com o assunto e a temática que se busca abordar na presente tese. O objetivo do levantamento sistematizado era – principalmente – encontrar artigos, dissertações e teses que trouxessem contribuições para uma compreensão mais adensada sobre o desenvolvimento profissional de formadores, em especial mentores, como forma de expandir as compreensões sobre os processos que envolvem esse desenvolvimento e também compreender como a atividade prática da formação / mentoria (voltada para auxiliar professores iniciantes na inserção à docência) contribui para o desenvolvimento.

De maneira geral, o que é possível de perceber é que as pesquisas brasileiras que têm voltado a atenção para estudar sobre processos de mentoria são, em sua maioria, produzidas

pelo grupo de docentes e pós-graduandas da UFSCar, da linha de formação de professores (no caso, a linha FPOAE). Assim, num geral, a base teórica que é utilizada nos trabalhos sobre as aprendizagens e desenvolvimento das mentoras são bastante semelhantes, que consiste em autores que foram mencionados ao longo do capítulo sobre a fundamentação e bases teóricas da presente tese. Dentre esses trabalhos, produzidos pelo mesmo, apenas alguns são os que têm o foco no desenvolvimento que o programa de mentoria proporciona para as mentoras, e não apenas para as iniciantes participantes; fazendo com que os trabalhos e materiais voltados para expandir a compreensão sobre o desenvolvimento profissional de formadores, seus processos e a relação com a prática da mentoria tenham uma fonte comum.

Os demais trabalhos que são encontrados a respeito desses descritores não tratam exatamente sobre a temática da mentoria docente, pois abordam temas relacionados a formadores de futuros professores (formadores e/ou docentes universitários em cursos de formação inicial), ou programas / planos sobre formação continuada com foco e intervenções na escola (não necessariamente indução). Desta forma, como foi dito em parágrafos anteriores, foram selecionados apenas os trabalhos que continham informações que pudessem contribuir para a compreensão mais aprofundada sobre desenvolvimento profissional dos formadores / mentores, os processos envolvidos e a relação que se estabelece com a prática (elaboração de práticas formativas de mentoria).

Os trabalhos selecionados foram os seguintes:

Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet. (Josiane P. Dal-Forno, 2009): tese que trata sobre o programa “Formação de Formadores”, que foi desenvolvido pelo Portal dos Professores da UFSCar, trazendo contribuições sobre formação de professores e de formadores. O foco não é em mentores, mas na formação de formadores voltada para a inclusão escolar. Apesar de a temática não possuir muita relação com a presente pesquisa, este trabalho foi considerado por possuir bases teóricas semelhantes com a da presente tese.

Processos de tornar-se mentora: um estudo de caso sobre uma participante do Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar (Aline M. Tiba, 2022): foca no processo de tornar-se mentora de uma das docentes experientes que participaram do PHM. Trata sobre as tensões, contribuições para práticas, para aprendizagens e para a construção da identidade da mentora.

Mentoras de professoras iniciantes da educação infantil: enfrentando e superando tensões no processo de ensinar a ensinar. (Bruna Cury de Barros, 2022): trata sobre a teoria ecológica de Bronfenbrenner e o processo de desenvolvimento de mentoras. O programa de mentoria que se constituiu como contexto dessa pesquisa foi o PHM.

Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes. (Janailza Moura de Barros, 2021): Como o próprio título já sugere, a pesquisa trata sobre as contribuições do PHM para o desenvolvimento profissional de professoras principiantes. O foco desse trabalho não estava nas mentoras (formadoras), mas sim, nas docentes iniciantes. Porém, ele foi selecionado porque o referencial teórico é semelhante ao que foi usado para embasar a presente tese.

Formadores de formação continuada de professores: aprendizagem e desenvolvimento profissional em uma perspectiva heutagógica (Jussara Gabriel, 2022): o trabalho não trata sobre mentores, porém, trata sobre formadores, partindo de uma perspectiva heutagógica. Utiliza parte do referencial teórico semelhante a aquela usado na presente pesquisa.

Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online (Renata Rinaldi, 2009): trata sobre o programa “Formação de Formadores”, que foi desenvolvido pelo Portal dos Professores da UFSCar. Apesar de não tratar sobre mentores e mentoria, o trabalho contribui para a compreensão da atuação de formadores.

A docência do professor formador de professores (Josilene Silva da Costa, 2010): tese que investiga como formadores de outros professores analisam a docência, realizando o estudo com três professores formadores de cursos de licenciatura (Letras e Matemática). Apesar de a pesquisa ter sido realizada com docentes de uma universidade, e não com professores mentores, o trabalho foi considerado porque utiliza referenciais semelhantes aos utilizados na presente tese.

Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades (Fabiana Borges, 2017): Analisar contribuições do PFOM para a base de conhecimento de três mentores participantes do programa, que atuavam simultaneamente como diretor, coordenador e supervisor em escolas. Buscou identificar desafios e possibilidades encontrados pelos sujeitos da pesquisa, bem como as aproximações e os distanciamentos

entre a função exercida na escola com a mentoria.

Limites e possibilidades da atuação de mentores nos processos de inserção profissional docente - Marília Marques Mira, Joana Paulin Romanowski (2016): Se trata de um artigo que objetiva analisar as possíveis contribuições de mentores nos processos de inserção docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Busca identificar as concepções e possíveis contribuições de iniciativas de mentoria para o acompanhamento e apoio aos professores iniciantes.

Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos - Ana Paula Gestoso de Souza; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (2020): O artigo investigou a construção da base de conhecimento para a mentoria, analisando narrativas escritas pelas mentoras sobre sua experiência com docentes iniciantes, tendo em vista o programa de mentoria (PHM).

Educação online e desenvolvimento profissional de formadores: reflexões e apontamentos - Renata Portela Rinaldi, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (2013): Se trata de um artigo em que as autoras fazem apontamentos para o desenvolvimento profissional de formadores (tanto da educação básica quanto do ensino superior) por meio da educação a distância, on-line.

Diante dos trabalhos selecionados, foi possível perceber que as bases teóricas deles – em especial aqueles trabalhos elaborados por pós-graduandos que fazem ou fizeram parte a linha de pesquisa FPOAE – abordam, de maneira geral, os mesmos autores que já foram citados na presente tese, ao longo da fundamentação teórica. Isso faz com que a presente pesquisa seja coerente com as compreensões que já foram exploradas em outros trabalhos que tratam sobre a mesma temática (mentoria). Os trabalhos elaborados por pós-graduandas da UFSCar que fizeram parte da linha FPOAE são de autoria das seguintes autoras: Josiane P. Dal-Forno, Aline M. Tiba, Bruna Cury de Barros, Janailza Moura de Barros, Jussara Gabriel, Renata Portela Rinaldi, Josilene Silva da Costa, Fabiana Borges.

Dentre os trabalhos que não fazem parte da linha de pesquisa da UFSCar, eles tratam sobre outras iniciativas de indução à docência e/ou de formação continuada de professores, que não necessariamente correspondem à mentoria docente. Por exemplo, em um dos trabalhos (de um autor não vinculado à UFSCar), a iniciativa de formação continuada de docentes a que o autor se refere é uma tutoria, e não mentoria. Com relação ao outro trabalho

(que também não fazia parte de teses e dissertações vinculadas à UFSCar) o foco estava em quais conhecimentos profissionais docentes foram mobilizados a partir de atividades de formação ofertadas aos formadores de professores de cursos de licenciaturas. Portanto, é possível perceber uma escassez de estudos e trabalhos que tratam sobre a mentoria docente, em específico.

Os demais trabalhos encontrados ou não tinham relação com a mentoria e/ou formação de formadores, ou apresentavam um referencial teórico que não era coerente com as bases teóricas utilizadas na presente pesquisa. Portanto, os trabalhos selecionados mostram como iniciativas de mentoria e formação de fato vão ao encontro do que diz a literatura na área, por muitas vezes ora confirmando ou ora complementando elementos que foram explicados por autores consagrados na literatura em formação docente. Diante do que foi apresentado ao longo da fundamentação teórica, no próximo item serão abordados os caminhos metodológicos para a realização da pesquisa da presente tese.

2.7. Caminhos da pesquisa

O presente capítulo pretende apresentar (descrever e explicar) quais foram os caminhos metodológicos tomados para a condução da presente pesquisa. Isto é, tratar sobre como se deu a produção, coleta e análise dos dados. Aqui é importante deixar claro que a presente tese se caracteriza como uma **pesquisa do tipo qualitativa**, mais precisamente um **estudo de caso**, de caráter **descritivo-analítico-interpretativo**. Trata-se de um estudo de caso porque foram analisados dados de somente uma díade M-PI participante do PHM (mentora Larissa e PI Giovana). Mas, por que realizar um estudo de caso, e por que a escolha por investigar essa díade em específico? Que tipo de dados foram selecionados para fazer uma pesquisa qualitativa, e quais os critérios de seleção desses dados? Essas e outras perguntas serão respondidas ao longo do presente subitem.

A primeira informação que é de grande importância para a compreensão sobre como ocorreu a **produção dos dados** é a de que: devido ao PHM ser o contexto em que esses dados foram produzidos, então a forma como o programa se desenvolveu e os recursos / ferramentas que foram utilizadas em sua elaboração se constituem como sendo a grande influência sobre a forma como os dados foram sendo construídos. Afinal, no PHM **não eram**

realizadas aulas, por se tratar de um programa, uma iniciativa de indução à docência por meio da mentoria, e não um curso com currículo pré-estabelecido. Pois, a proposta da mentoria realizada no PHM não era oferecer aulas ou “fórmulas” prontas sobre o ensino e a docência, mas sim, era de proporcionar acompanhamento e auxílio nas dificuldades e desafios típicos do início da carreira em um formato de currículo aberto, personalizado para contemplar as demandas e necessidades formativas de cada PI, tendo em vista que cada principiante atuava em um contexto diverso.

Portanto, o acompanhamento e auxílio prestado pelas mentoras do PHM não se dava por meio de aulas ou reuniões, mas sim, ocorria por meio de **interações e práticas formativas**, que se constituem como: **conversas profissionais (via AVA / Moodle** ou por outros meios virtuais, como WhatsApp, Skype etc.) e **atividades propostas (tarefas, escrita de narrativas formativas, participação em fóruns de discussão, envio de registros em diário reflexivo etc.)**. Ademais, devido ao caráter híbrido do PHM, eram realizados encontros presenciais esporádicos com a participação tanto das mentoras quanto das PIs, o que também proporcionava momentos de **interação e trocas com os pares**, se constituindo como um espaço para a ocorrência de **conversas profissionais**, elaboração de atividades síncronas presenciais e compartilhamento de **narrativas orais**. Era dentro desse contexto e dessas circunstâncias que as mentoras teriam oportunidade de ensinar as PIs sobre ensinar e sobre a docência, exercendo seu papel de formadoras. Isso significa que o **desenvolvimento do trabalho de mentoria**, a **construção de práticas** (formativas, de mentoria) e, por consequência, a **produção de dados** ocorriam em função desse contexto e das possibilidades que ele proporcionava e viabilizava.

Tendo em vista que os dados produzidos no contexto do PHM não são oriundos de aulas ou reuniões, então, se faz necessário explicar de que maneira as interações, as conversas profissionais, as narrativas (orais e escritas) são compreendidas. De maneira geral, conversas profissionais podem ser entendidas como sendo diálogos formais e informais que ocorrem entre profissionais da educação (incluindo professores, mentores, orientadores, supervisores, docentes experientes e em início de carreira etc.), e que se concentram em questões e assuntos educacionais (Timperley, 2015). No PHM, as conversas profissionais também tinham cunho / caráter formativo. Já as narrativas consistem em relatos (estruturados em formato narrativo), que possuem o potencial de: auxiliar e/ou contribuir tanto para a formação de professores (e demais profissionais da educação) quanto para a realização de pesquisas voltadas para a área de educação (Cunha, 1997; Oliveira, 2011a; Souza et al., 2012); no

contexto do PHM, narrativas poderiam auxiliar a mentora a compreender melhor a docente iniciante acompanhada, permitindo que PI forneça informações e relatos (majoritariamente narrativos) sobre seu contexto e realidade escolar, sobre sua trajetória escolar e formativa, sobre o cotidiano na escola etc. Assim, tanto a troca de relatos e registros narrativos (entre mentora e PI) quanto o estabelecimento de conversas profissionais se constituíram como sendo as formas majoritárias de interação entre M-PI, sendo também meios pelos quais as práticas formativas podiam se desenvolver.

Diante disso, se faz necessário deixar claro que: (a) Toda narrativa compartilhada entre M-PI conta como sendo um tipo de interação, mas nem toda interação era realizada em formato de narrativa (porém, é importante destacar que as interações, de maneira geral, ocorriam majoritariamente e preferencialmente em formato narrativo); (b) toda conversa de caráter profissional que ocorria entre a díade M-PI conta como sendo uma forma de interação, mas nem todas as interações se constituíram como conversas profissionais (pois, em alguns momentos, era necessário falar sobre aspectos da vida pessoal que afetam a área profissional, por exemplo); (c) toda atividade proposta no PHM (tarefa, postagem e resposta nos fóruns, registro narrativo em diário reflexivo etc.) conta como sendo uma interação entre M-PI, mas nem todas as interações ocorriam por meio de atividades. Por exemplo, se a mentora e docente iniciante acompanhada estabeleciam conversas de caráter profissional por meio de outros recursos que não fossem as atividades propostas (como conversas no WhatsApp ou no Skype), então, conta como sendo uma interação entre M-PI, de cunho profissional, mas que não se constitui como uma atividade, sendo uma troca mensagens e informações (um diálogo).

Assim, **as práticas de mentoria, as ações com intenção formativa, as intervenções, ocorriam por meio das interações**, principalmente / preferencialmente por meio de atividades propostas, elaboradas pela mentora. Portanto, em resumo, o primeiro ponto a ser destacado é que a **fonte de dados** do PHM se constituem e são compreendidos como sendo interações que ocorreram entre M-PI (sendo essas interações narrativas, diálogos profissionais, práticas formativas e de mentoria expressas por meio da proposição de atividades etc.). As práticas de mentoria (de caráter formativo) que visavam auxiliar a PI com os desafios, dificuldades, demandas e necessidades formativas que foram manifestadas ao longo do PHM ocorriam e se desenvolviam “dentro” das interações, por meio delas.

Com relação às narrativas escritas elas foram utilizadas como sendo o principal meio

de interação entre as díades M-PI, não apenas devido ao contexto do programa tornar fácil e viável essa forma de interação, mas também porque a equipe de formação e as mentoras do PHM compreendem que as narrativas possuem **potencial tanto formativo quanto de pesquisa** (Cunha, 1997; Oliveira, 2011a; Souza et al., 2012). Devido ao PHM originalmente se constituir como um programa de funcionamento híbrido, então a maior parte das atividades e interações se davam por meio de narrativas escritas, que eram enviadas / compartilhadas virtualmente no ambiente do PHM, por meio da plataforma Moodle. Pois, como o PHM possuía um ambiente virtual de aprendizagem, então a interação entre as díades M-PI ocorria majoritariamente por meio desse tipo de espaço. Desta forma, ao mesmo tempo em que as narrativas escritas se constituíam como uma importante **fonte de dados** para as pesquisas relacionadas ao programa e a mentoria, as PIs e as próprias mentoras poderiam utilizar a elaboração de narrativas profissionais para **aprimorar seus processos reflexivos e potencializar seus processos formativos**. Compreende-se, portanto, que a opção metodológica do PHM pelo uso das narrativas (majoritariamente escritas, mas também orais) como instrumento de apreensão dos dados, origina-se da compreensão de que são importantes instrumentos de formação e de pesquisa (Souza, 2014; Alarcon, 2024).

Mas, afinal, como essas narrativas eram produzidas? As interações por meio de narrativas escritas ocorriam por diferentes meios: atividades e tarefas propostas e solicitadas pela mentora; escrita de diários formativos reflexivos; elaboração e recebimento de feedbacks formativos (devolutivas para as tarefas realizadas e entregues e também para os registros enviados no diário reflexivo); interações com as mentoras e/ou com os colegas iniciantes em fóruns de discussão; narrativas contendo descrição sobre o contexto profissional em que as docentes iniciantes estavam inseridas; dentre outras fontes.

Por diversas vezes, o enunciado das atividades que eram propostas para as PIs era redigido de maneira semelhante a uma narrativa, principalmente quando a mentora que elaborou a comanda da tarefa articulava: experiências profissionais; explicações sobre a importância e sentido de realizar tal tarefa/atividade; referencial teórico (compartilhamento de artigos e demais textos de apoio e/ou leitura complementar); e demais elementos que fazem com que o enunciado não fosse redigido de maneira “técnica” ou “mecânica”: mas sim, ele era elaborado de maneira personalizada para contemplar as necessidades formativas de determinada PI. Assim, desde a criação de comandas para atividades, até a entrega de tarefas, avaliação e elaboração de feedbacks, as interações eram personalizadas e ocorriam de forma narrativa.

Além disso, as mentoras tinham que solicitar que as docentes iniciantes acompanhadas descrevessem o contexto escolar em que estavam inseridas, para que pudessem compreender não apenas a respeito das necessidades formativas das PIs, mas também compreendessem quais as limitações e os alcances / potencialidades das condições de trabalho da iniciante. A descrição da realidade escolar se dava ou por meio de registros enviados no diário reflexivo, ou por meio de tarefas em que era solicitada uma narrativa sobre o contexto escolar, podendo também compartilhar mais detalhes sobre sua atuação profissional ao debater com os colegas em fóruns.

Ao pensar sobre a utilização de narrativas no PHM, para além de ser o **formato** de interação principal entre mentoras e PIs, o **conteúdo** dessas narrativas é o mais importante. Como as narrativas eram compartilhadas entre mentoras e PIs – quase de maneira semelhante como se fosse uma troca de “cartas” virtuais, devido a sua estrutura e abordagem – elas se constituíram como uma forma de diálogo. Isso é devido a necessidade de mentora e PI estarem em constante interação, para que o trabalho de mentoria possa fluir e ter constância. Na medida em que a necessidade de comunicação é contínua – justamente para caracterizar um acompanhamento realizado de maneira longitudinal – o movimento das interações compõe um **diálogo**, pois a sequência delas constrói um **fluxo de mensagens que possuem sentido, conteúdo, assuntos específicos abordados, não se tratando de práticas soltas ou de narrativas avulsas**: todas as atividades (independentemente de sua natureza) tinham conexão entre si, formando uma sequência, podendo compreender esse movimento como algo que forma uma linha que se constrói no tempo.

A respeito do **conteúdo** abordado ao longo das interações (principalmente naquelas em formato narrativo), a principal característica de todos os assuntos abordados é que o diálogo se constituiu como o desenvolvimento de **conversas profissionais**. Compreende-se conversas profissionais como sendo: diálogo formal e informal que ocorre entre profissionais da educação (incluindo professores, mentores, orientadores, supervisores etc.), e que se concentra em questões e assuntos educacionais (Timperley, 2015). Mas, para além de uma mera conversa sobre o ambiente de trabalho, o contexto e as práticas, a utilização de conversas profissionais na educação possui caráter formativo. Ou seja, a intenção de construir um espaço e oportunidades para a realização de conversas profissionais (no caso do PHM, entre mentoras e docentes iniciantes) era para que o desenvolvimento desse diálogo de conteúdo profissional pudesse auxiliar na formação das participantes, em especial das PIs. A respeito do caráter e potencial formativo das conversas profissionais:

As conversas profissionais e o feedback focado no aprimoramento entre os professores são essenciais para o desenvolvimento de uma ótima liderança, ensino e aprendizado dos alunos. O conhecimento profissional é construído por meio da interação social e se situa e é aplicado em comunidades sociais de prática. [...] Um pressuposto fundamental é que as conversas profissionais devem promover o aprendizado dos participantes de forma a influenciar o pensamento e a prática e, assim como ocorre com o aprendizado dos alunos, isso deve ser visível (Timperley, 2015, p. 4-5, tradução minha).

Portanto, em resumo, os **dados** que foram produzidos ao longo do desenvolvimento do programa se constituem como sendo **interações** (majoritariamente escritas em **formato narrativo**) e **conversas profissionais** que ocorreram por meio do contínuo contato mantido entre mentora e PI, bem como por meio de **atividades** propostas, tendo em vista a construção do trabalho de mentoria e de práticas de formação. Nesse sentido, o conteúdo das conversas entre as díades M-PI possui, de maneira geral, **caráter profissional e formativo**.

Com relação à compreensão mais aprofundada do conteúdo dessa comunicação, de maneira específica, os assuntos tratados ao longo do diálogo e das interações focam em elaborar processos educativos que visam auxiliar nas demandas e necessidades formativas individuais da PI. Ou seja, para cada PI, a mentora desenvolveria um trabalho de mentoria cujo foco e objetivo é auxiliar nas necessidades formativas que cada PI apresenta, de maneira individualizada / personalizada. Por exemplo: se uma iniciante possuía dificuldades com relação ao ensino de matemática, então o conteúdo específico tratado nas conversas profissionais e formativas seria sobre auxiliar com o ensino de matemática; se uma PI apresentar dificuldades com relação ao ensino de ciências, o foco seria em tratar o conteúdo específico de ensino dessa matéria. Em resumo, as conversas profissionais abordam, de maneira geral, assuntos formativos e, de maneira específica, tratam as particularidades e demandas de cada iniciante.

Após a apresentação e explicação da **natureza dos dados** e como foram produzidos, é importante deixar claro **de que maneira esses dados foram coletados** e quais deles foram **selecionados** para a análise e para compor a presente pesquisa. Foram coletados e analisados dados que consistem em interações (compreendendo que se tratam de narrativas e de conversas profissionais) que ocorreram entre **uma única mentora dos anos iniciais do Ensino Fundamental (que será chamada de Larissa) com uma das docentes iniciantes que ela acompanhou ao longo do PHM (aqui chamaremos de Giovana)**. Foi escolhida a professora iniciante que a mentora Larissa passou mais tempo mentorando / acompanhando:

cerca de dois anos e meio. Portanto, a presente pesquisa se caracteriza como sendo um **estudo de caso**.

O motivo de ter selecionado a mentora em questão e sua PI se deve não apenas pelo tempo em que elas permaneceram interagindo no PHM, devido ao caráter de intervenção longitudinal do programa. Há algumas razões para a escolha das participantes, pois esses motivos tornam o caso analisado único. De maneira geral, a mentora escolhida se destacou em sua atuação, ao longo do programa, por ser uma das mentoras que mais flexibilizou os recursos e ferramentas para adaptar suas práticas às necessidades, demandas e responsividade de sua PI. O caso entre a díade M-PI Larissa e Giovana despertou o interesse de pesquisadoras do PHM já em outras pesquisas realizadas pela equipe do programa:

O interesse da investigação surgiu a partir do acompanhamento das ações desenvolvidas pela mentora Larissa com a sua PI Giovana. Neste processo, a equipe de pesquisa do PHM observou a iniciativa de Larissa em estabelecer conversas profissionais com a sua PI em diferentes recursos tecnológicos (Marini; Barros; Reali, 2022).

Aqui é importante lembrar que, devido ao PHM não possuir um currículo fechado, pré-definido, cada mentora tinha a possibilidade de personalizar o currículo e as atividades que seriam oferecidas para cada PI, devido a característica e as possibilidades do currículo aberto, com isso, a trajetória de cada mentora no PHM (e, conseqüentemente, de cada PI) se torna um caso único, que possui características de desenvolvimento que lhe são muito próprias (compreensão do ensino e da formação como sendo situados; Schoenfeld, 1998). Assim, como cada trajetória de cada iniciante é única, então o impacto e as contribuições que as interações e práticas proporcionam no desenvolvimento da mentora são únicos. Portanto, o caso da díade Larissa e Giovana se torna único não apenas devido à iniciativa da mentora em utilizar ambientes e ferramentas diferenciados para interagir com a PI, mas também porque a própria interação entre M-PI se constituiu como sendo uma caso singular.

Assim, a trajetória de desenvolvimento profissional que é particular da mentora Larissa possui elementos ricos e singulares, pois ocorreram devido à situações de mentoria que ocorreram exclusivamente com ela e não aconteceram com outras mentoras do PHM, fazendo com que o processo de desenvolvimento profissional de Larissa se constituísse como sendo um caso exclusiva, dentro do próprio grupo de mentoras dos anos iniciais do ensino fundamental que participaram do programa. Assim, os dados possuem qualidade para análise, sendo relevante analisar sua trajetória e interações no PHM, bem como o desenvolvimento de

suas práticas e trabalho de mentoria. Por isso, a escolha pela mentora Larissa (e suas interações com sua PI) como participante é pertinente; é relevante realizar um estudo de caso com a PI com quem Larissa passou mais tempo acompanhando.

Mas, afinal, por que a opção de realizar um estudo de caso? A literatura na área indica que o estudo de caso pode ser realizado quando há a necessidade de estudar um fenômeno singular, que tenha um valor em si mesmo. Assim, o foco está em uma única unidade (um único caso, um único indivíduo etc.), porque é compreendida como sendo um caso único (Mazzotti, 2006; Melo Júnior; Morais, 2018). É preciso ter certo cuidado com os dados: não é apenas porque foram selecionados dados de uma única unidade (uma única díade M-PI) que se pode chamar de estudo de caso. Há a necessidade de apresentar outros elementos, como:

[Um dos fundamentos] no qual se justifica optar pelo estudo de caso único, é aquele utilizado quando se tratar de um caso raro [...], como, por exemplo, a utilização na psicologia clínica em situações de pacientes acometidos por um distúrbio raro, em que os cientistas ainda não definiram os padrões característicos deste distúrbio. Neste momento, o estudo de caso único torna-se apropriado sempre quando um novo caso ocorrer (Melo Júnior; Morais, 2018, p. 29).

O que se pode aprender de um único caso? Para ele, o que aprendemos com um caso singular relaciona-se ao fato de que o caso é semelhante ou diferente de outros casos conhecidos (Mazzotti, 2006).

No caso estudado em questão, há motivos para ter escolhido e coletado somente dados produzidos pela mentora Larissa com sua PI Giovana, que tornam o caso único, em comparação às demais mentoras do PHM: mentora e PI organizara um breve encontro presencial entre elas, realizado na escola da mentora, sem que esse encontro presencial fosse organizado pela equipe de formação e pesquisa do PHM, sendo realizado em um ambiente diferente do a universidade; devido às interações e o trabalho de mentoria desenvolvido, a mentora conseguiu construir laços de confiança tanto com a PI tanto com a escola onde a iniciante atuava, gerando oportunidades para que a mentora assistisse à uma aula, realizada de maneira on-line por meio de uma Live com os alunos, diferentemente da proposta original do PHM em realizar o acompanhamento das iniciantes sem a observação de aulas; a mentora Larissa se destacou dentre as demais mentoras dos anos iniciais do ensino fundamental, participantes do PHM, pois ela foi uma das mentoras que mais utilizou recursos e ferramentas diversificados para poder construir práticas e conversas profissionais para auxiliar na

formação da PI (por esse motivo, as práticas da mentora já foram objeto de estudo de outra pesquisa, elaborada com participação da pesquisadora que elaborou a presente tese e a professora orientadora: Marini; Barros; Reali, 2022).

Diante disso, estudar a respeito de aspectos que estão relacionados ao desenvolvimento profissional de Larissa – especificamente manifestados e/ou desencadeados por meio de suas interações com sua principal PI – poderá elucidar sobre como se dá esse processo, tendo em vista as especificidades o pareamento estabelecido. Isto é, se devido a flexibilidade do currículo e as necessidades específicas de Giovana a mentora teve que elaborar práticas e interações diferentes das demais duplas, então, os elementos manifestados nas interações e práticas podem contribuir para a elaboração de compreensões sobre esse fenômeno (desenvolvimento profissional de mentores).

Porém, apesar da estrutura de estudo de caso, de que maneira as interações, práticas, narrativas e conversas profissionais serão analisadas? Tendo em vista que um estudo de caso enquanto “estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos” (Mazzotti, 2006, p. 641), então o presente estudo de caso possui uma metodologia mais voltada para a pesquisa qualitativa. Os elementos desse tipo de pesquisa e o motivo da escolha desse método serão explicados nos parágrafos seguintes.

A análise do desenvolvimento do trabalho de mentoria (as interações, diálogos, atividades etc.) pode permitir que o olhar que se tem para os dados é voltado a **identificar se há ou não a presença de determinados elementos fundamentais para a construção de práticas e de conhecimentos** voltados para formação e desenvolvimento profissional de mentores. Ou seja, será analisado se constam nas interações produzidas pela mentora os seguintes aspectos: elementos que indicam desenvolvimento profissional (docente e de formadora); elementos que indicam a construção de identidade profissional; elementos que indicam a ocorrência e construção de processos de tomada de decisão, pensamento do formador, elaboração do processo de raciocínio pedagógico (quando estes são manifestados e/ou explicitados); elementos que indicam a manifestação e ocorrência de (re)construção da base de conhecimentos (tanto para o ensino quanto para o ensino do ensino). Assim, a análise dos dados da mentora permite construir teorias e compreensões sobre a mentoria que poderão auxiliar futuras iniciativas de formação de mentores a elaborar estratégias de formação e inserção profissional na mentoria que sejam bem-sucedidas.

Como já foi mencionado na introdução da presente pesquisa, afinal, quais evidências estão sendo consideradas como sendo indícios de desenvolvimento profissional (neste caso, da mentora participantes do programa), para a presente pesquisa? (a) Expansão / ampliação da base de conhecimentos do ensino e também do ensino do ensino (que pressupõe passar pelo processo de raciocínio pedagógico, para que seja capaz de construir conhecimentos pedagógicos de conteúdo e demais conhecimentos necessários para o exercício da docência e formação); (b) construção de expertise profissional (que pressupõe expandir / ampliar a base de conhecimentos); (c) evidências de aprendizagem (aprendizagem da docência) e/ou de construção de conhecimentos (mudanças de abordagem / atitude, de concepções / compreensões); (d) é feito principalmente por meio do exercício da prática, construindo experiência prática profissional (e da reflexão sobre essa experiência; o professor e o formador têm que ser profissionais com habilidades e capacidade de reflexão e de pesquisar sua própria prática); (e) construção e reconstrução de identidade profissional (construção de identidade como formadora / mentora e reconstrução da identidade como professora); (f) aprendizagem ao longo da vida (contínuo de formação, seja na docência ou na formação / mentoria).

Para que seja possível e viável interpretar, a partir dos dados, a presença desses aspectos / elementos no conteúdo das interações (bem como de que maneira eles ocorrem, quais as contribuições / alcances e limitações / lacunas etc.), portanto, a única maneira de compreender os dados é por meio da **pesquisa qualitativa**. Pois, o foco do presente trabalho não está em quantificar e planificar dados que possam ser mensurados por meio de ferramentas oriundas da pesquisa de caráter quantitativo. O propósito da pesquisa não está em contar quantas vezes determinado assunto e/ou palavras foi mencionado nas interações entre mentoras e PIs, por exemplo; pois não se trata de analisar números ou quantidades. Mas sim, se trata de buscar compreender – por meio do que é relatado, manifestado no conteúdo dos dados – a forma como a mentora pensa e como toma decisões (processo de raciocínio pedagógico e de tomada de decisão; pensamento do professor / formador), bem como a maneira como ela constrói conhecimentos, o que envolve a **descrição** e manifestação dos **significados** desses processos. Afinal, esses elementos fazem parte de todo um processo de desenvolvimento do trabalho de mentoria, que ocorreu de maneira longitudinal, entre duas profissionais da educação.

Essa metodologia qualitativa já foi utilizada em outras pesquisas do PHM, tendo se mostrado eficaz para as investigações das compreensões de diferentes agentes participantes

do programa (Barros, 2020; Cesário; 2023; Alarcon, 2024). Portanto, se constitui como sendo um caminho de pesquisa válido e viável para a presente investigação. Com isso, a pesquisa possui caráter qualitativo, por haver interesse em investigar mais a respeito dos processos que ocorrem (e por meio deles), do que apenas focar nos resultados ou produtos obtidos. A pesquisa também se enquadra em qualitativa por possuir um caráter mais descritivo a respeito do fenômeno pesquisado, com a tendência de analisar os dados de maneira indutiva:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. **Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.** [...] Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. **Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos** (Bogdan; Blikem, 1994, p. 48, grifos meus).

Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. [...] Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. [...] O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. [...] **Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.** [...] **Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações,** dinâmica esta que frequentemente é invisível para o observador exterior (Bogdan; Blikem, 1994, p. 50-51, grifos meus).

Isto é, a pesquisa qualitativa possui preocupação e interesse com relação ao significado dos fenômenos investigados para os sujeitos envolvidos e na dinâmica desenvolvida na situação. Em se tratando de pesquisas na área de educação, a pesquisa de natureza qualitativa se constitui como sendo uma ferramenta útil e viável para analisar e compreender fenômenos complexos como processos educativos, construção de aprendizagens e/ou de conhecimentos etc. Devido a presente tese visar investigar as práticas formativas da mentora participante, suas interações com a docente iniciante acompanhada e os processos de aprendizagem da mentoria que ocorrem por meio das interações, práticas e conversa profissional, todos esses elementos se constituem como fenômenos educativos e/ou formativos e, portanto, são dados que se enquadram nas possibilidades de análise

proporcionada pela pesquisa qualitativa.

Tem-se aqui um elemento fundamental para uma pesquisa de natureza qualitativa: a descrição. Nesta tese, serão colocados aqui os dados (as interações, as conversas profissionais, as narrativas) da maneira mais fiel possível como foram produzidos, ou – quando isso não for possível – será feita uma descrição das interações. A parte da pesquisa relativa à descrição dos dados consiste em apresentá-los de maneira fiel, ou seja, da maneira como eles foram produzidos e elaborados, sem alterações e sem fazer “julgamentos” a respeito dos dados, sua forma e/ou seu conteúdo. Então, os dados são apresentados de forma que eles “falem por si próprios”. Nessa fase (ou nesse ponto), os dados não são analisados, nem interpretados (Minayo, 2007).

Porém, para além da mera descrição dos dados e das situações vivenciadas pelas participantes e demais agentes do programa (e compartilhamento de registros), é necessário analisar e interpretar **o conteúdo presente no material analisado**. Ou seja, para além da descrição e apresentação dos dados é necessário que a investigação possua instrumentos e processos de análise e interpretação dos mesmos. Como foi dito anteriormente, a análise do conteúdo dos registros não consiste em quantificar ou verificar quantas vezes determinado assunto ou palavra é abordado(a), mas sim, a compreensão do conteúdo das interações está relacionado com a busca por **sentidos e significados**. Assim, a abordagem qualitativa:

[...] Busca compreender a complexidade dos fenômenos sociais e humanos **a partir da perspectiva dos participantes, também permite a descoberta de novas perspectivas e a geração de teorias a partir dos dados coletados**. Ela valoriza a interpretação dos significados, contextos e experiências dos sujeitos envolvidos no estudo (Barros, 2024, 64, grifos meus).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que se busca preservar a riqueza dos dados e seu **processo de significação, bem como o contexto** em que foram produzidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN e BICKLEN, 1994). Além disso, as informações são analisadas com foco sobre o contexto dos participantes, dando-se maior atenção aos significados dados por cada um deles em seus respectivos relatos e reflexões, **considerando, em igual medida, a interpretação dos investigadores** [...] (Cesário, 2023, p. 96).

Em resumo, a descrição dos dados selecionados e a análise e interpretação do conteúdo dos mesmos permite que sejam identificados aspectos relativos à: elementos que indicam desenvolvimento profissional (docente e de formadora); elementos que indicam a

construção de identidade profissional; elementos que indicam a ocorrência e construção de processos de tomada de decisão, pensamento do formador, elaboração do processo de raciocínio pedagógico; elementos que indicam a manifestação e ocorrência de (re)construção da base de conhecimentos (tanto para o ensino quanto para o ensino do ensino). Pois, ao buscar compreender os significados e as perspectivas das participantes da pesquisa, tem-se a possibilidade de encontrar / identificar os elementos mencionados anteriormente e de que maneira se deram, quais suas contribuições e limitações para a construção de conhecimentos para a mentoria.

De maneira mais específica, o presente estudo se caracteriza como uma **pesquisa do tipo qualitativa, estudo de caso**, de caráter **descritivo-analítico-interpretativo**. Uma vez que os dados analisados não são passíveis de serem quantificados, pois precisam ser descritos, analisados e interpretados e, tendo em vista que outras pesquisas do PHM também optaram por seguir esse caminho metodológico para a compreensão dos fenômenos estudados (obtendo êxito ao elaborar teses a respeito) (Barros, 2021; Alarcon, 2024), portanto, a presente tese também opta por utilizar essa mesma metodologia para a compreensão dos fenômenos investigados. Afinal, a presente pesquisa possui caráter descritivo-interpretativo porque o método utilizado para a análise de dados consiste, justamente, em: ora descrever os dados da forma como foram coletados, ora analisar o conteúdo dos dados (estabelecer relações entre eles etc), ora interpretar os dados, indo além da análise, buscando sentido e elaborando possíveis compreensões sobre o que os dados sugerem ou apontam.

Mas, afinal, como isso funciona? E por que foi feita essa escolha para a metodologia da pesquisa? Aqui, tomamos como exemplo a tese de Santos (2008), que também se utilizou do método descritivo-interpretativo para sua pesquisa: o objetivo da pesquisa era construir uma teoria sobre processos formativos e, para alcançar esse objetivo, era necessário produzir um tipo de conhecimento sobre o pensamento dos professores (participantes da pesquisa) a partir de um conjunto de dados e resultados. Apesar de a presente tese não se propor a construir uma teoria sobre processos formativos, os dados da presente pesquisa são fruto de interações relacionadas à processos formativos – pois a mentoria é uma formação continuada para docentes iniciantes, e também porque as próprias mentoras tinham que participar de processos formativos para se tornarem formadoras –, então, provavelmente uma abordagem descritiva-investigativa possa ser útil para a análise dos dados da mesma forma que funcionou para a pesquisa de Santos (2008). Segundo a autora:

[...] Define-se que a pesquisa teria um enfoque descritivo-interpretativo, pois era preciso conhecer e relacionar as características dos textos dos sujeitos investigados, bem como interpretar, no sentido de compreender a relação entre esses sujeitos e seus contextos. Isto é, era preciso interpretar as manifestações da reflexão e suas implicações na prática docente, [...] (Santos, 2008, p. 105-120).

Tendo em vista que os dados que são analisados na presente tese se tratam de textos e narrativas, então a proposta de análise descritiva-analítico-interpretativa se apresenta como uma possibilidade metodológica viável, por proporcionar que relacionar o conteúdo nos textos (e narrativas) dos sujeitos investigados, interpretando esses dados no sentido de tentar compreender a relação entre as participantes da pesquisa, seus contextos, sua atuação na mentoria, e as implicações para suas práticas como formadoras de outros professores. Ainda segundo a autora, a metodologia de análise descritivo-interpretativa:

[...] centra-se na relação entre os indivíduos e seus contextos, valorizando-se a atribuição de sentidos fornecida pelos sujeitos investigados e também pelos investigadores. Nesse caso, são essenciais a identificação, a descrição, a explicação e compreensão de processos que envolvem a vida humana e, para tanto, faz-se necessário construir significados a partir de um conjunto de dados obtidos nos contextos em que o fenômeno ocorre, utilizando-se de métodos que permitam uma leitura compreensiva do objeto investigado (Santos, 2008, p. 103-104).

Diante disso, será feita a descrição, análise e interpretação dos dados tendo como base e referência os(as) autores(as) e pesquisas mencionados no capítulo da fundamentação teórica, que será utilizada para compreender os dados, as práticas manifestadas, os processos (construção do pensamento e raciocínio pedagógico, processos de construção de conhecimentos etc.) e demais elementos necessários para compreender as contribuições, alcances, bem como as limitações da prática da mentoria para a construção de conhecimentos da mentora.

Com relação aos critérios de **escolha e seleção de dados**, há observações importantes a serem feitas: devido ao volume de dados produzidos ao longo do PHM ser muito grande, foi necessário realizar uma seleção do que seria analisado, pois ocorreram muitas interações entre a mentora e PI participantes. Fez-se necessário apresentar e descrever os dados coletados e selecionados seguindo uma linha temporal dos acontecimentos (trajetórias de mentoria, com base em: Little, 2002; 2001), porque – por muitas vezes – as interações eram iniciadas por um meio / recurso e tinham sua continuação em outros meios /

recursos. Considerando especificamente o caso da díade analisada, era comum que um determinado conteúdo ou assunto que estivesse sendo tratado começassem a ser trabalhado por meio de uma atividade do tipo “tarefa”, então posteriormente a conversa profissional continuava no diário reflexivo, ou por meio de outros recursos (WhatsApp, Skype etc.). Ou, então, as interações tinham sua continuação em outros ambientes e salas do PHM, dependendo da necessidade.

Devido a esse contexto e da complexidade do trabalho de mentoria no ambiente do PHM, as **porções de dados** que foram utilizados para a presente pesquisa seguiram, como critério para escolha / seleção a possibilidade de identificação do desenvolvimento de práticas de mentoria que abordam conhecimentos de conteúdos específicos (por exemplo: o ensino do ensino de língua portuguesa e com gêneros textuais), bem como o aprimoramento de habilidades e/ou competências da PI (exemplo: refinamento da capacidade de reflexão da PI). Como já foi mencionado anteriormente, para dar sentido à compreensão das práticas da mentora, serão apresentados porções de interações que foram produzidas tanto pela mentora quanto pela PI, como forma de contextualização e identificação dos desdobramentos da prática e evolução do trabalho de mentoria (construção de uma sequência, uma linha temporal que tenha sentido).

Além disso, ao analisar e interpretar os dados selecionados (em que se desenvolvem as práticas), também é possível identificar elementos relativos ao desenvolvimento profissional, construção de identidade profissional, processo de raciocínio pedagógico, ampliação da base de conhecimentos, desafios e sentimentos (angústias etc.) relativos ao trabalho de mentoria etc. Esses aspectos auxiliam na compreensão dos alcances, contribuições e limites da inserção e aprendizagem da mentoria na prática (bem como contribuições e os limites da prática profissional da mentoria para o desenvolvimento profissional da formadora). O olhar sobre os dados (para análise) terá como base as ideias dos autores abordados na parte de fundamentação teórica da presente tese.

Esquema - Resumo sobre a análise de dados:

Aqui é importante destacar que, devido às relações que puderam ser estabelecidas entre os dados coletados e as ideias propostas por autores que compõem a base teórica, que a construção e desenvolvimento da análise levou em conta os elementos indicados a seguir:

apresentação detalhada dos dados coletados – que seguem uma sequência temporal de eventos articulados entre si – descrição das situações e fenômenos que ocorrerem ao longo das interações (construção do trabalho de mentoria). Assim, a análise foi estabelecida da seguinte forma:

1. Coleta e seleção dos dados (compreendidos majoritariamente como interações que ocorreram entre M-PI, formando diálogos profissionais, majoritariamente apresentados como narrativas, que manifestam práticas e construção de conhecimentos de ambas as participantes; dados oriundos de uma entrevista concedida pela mentora à duas tutoras do PHM, incluindo a pesquisadora da presente tese; dados de relatos e perspectiva da mentora, como relatos que constam em tarefas de balanço de atividades e relatórios enviados à agência de fomento à pesquisa do PHM);
2. Critérios de seleção dos dados: respeitando a sequência de interações, foram coletados dados oriundos de diferentes salas dentro do ambiente virtual de aprendizagem do PHM, construindo uma linha temporal que é apresentada ao longo da parte de análise dos dados. Ao seguir a linha temporal construída entre as comunicações entre M-PI, é necessário evidenciar que diferentes conteúdos e/ou assuntos foram sendo trabalhados ao longo do desenvolvimento das interações, ações e intervenções. Assim, não sendo possível desmembrar as interações em fragmentos desconectados. Com isso, a descrição e apresentação dos dados foi feita da maneira mais fiel possível, tal qual como ocorreram em sequência, de forma a ilustrar a complexidade do trabalho de mentoria desenvolvido.
3. As porções de dados selecionados / analisados foram escolhidas em função da identificação do desenvolvimento de práticas de mentoria que abordam conhecimentos de conteúdos específicos (por exemplo: o ensino do ensino de língua portuguesa e com gêneros textuais), bem como o aprimoramento de habilidades e/ou competências da PI (exemplo: refinamento da capacidade de reflexão da PI). Para dar sentido à compreensão das práticas da mentora, serão apresentados porções de interações (dados) que foram produzidos tanto pela mentora quanto pela PI, como forma de contextualização e identificação dos desdobramentos da prática e evolução do trabalho de mentoria.
4. É importante antecipar que: na apresentação das porções de dados, é possível

perceber que foram manifestados elementos como o processo de tomada de decisão (em alguns momentos) e construção do pensamento da mentora (relativo ao ensino do ensino); manifestação de elementos que compõe a base de conhecimentos da formadora (tanto para o ensino quanto para o ensino do ensino); os propósitos da mentora e objetivos formativos; o tipo de abordagem que a mentora opta para ensinar os conteúdos para a PI; construção paulatina de novos conhecimentos; desenvolvimento profissional (tanto da mentora quanto da PI); percepção das dificuldades e angústias (tanto da mentora quanto da PI).

5. Em sequência, com a descrição e apresentação das porções dos dados selecionados (que apresentam os elementos que foram descritos acima), será possível interpretar as contribuições e avanços proporcionados pela atuação da mentoria / formação na prática, assim como suas limitações, se foram superadas ou se permaneceram inalteradas.
6. Em sequência, realiza-se a interpretação e articulação das ideias dos autores referenciados na base teórica com os dados selecionados e apresentados, de modo a perceber as contribuições e os limites da prática profissional da mentoria para o desenvolvimento profissional da formadora.

No próximo item / capítulo, serão apresentadas as participantes da pesquisa. Tendo em vista que mentora e PI necessariamente tinham que se apresentar uma a outra para que as interações e o trabalho de mentoria tivesse início, as informações sobre as participantes foram coletadas nas próprias atividades e trocas de mensagens entre a díade.

2.8. Apresentação e caracterização das participantes

Para a análise de dados, foram selecionadas as interações que ocorreram uma única mentora do PHM – no caso, a mentora Larissa – e a PI que foi acompanhada por ela há mais tempo ao longo da mentoria (PI Giovana). Como já foi dito na introdução da tese, vale lembrar que todas as participantes da pesquisa se identificam como mulheres, portanto, os termos usados para se referir à função das participantes (mentora, formadora, professora etc.) serão todos utilizados no feminino. O motivo da escolha por essa mentora em específico e sua

PI é devido a trajetória peculiar que a formadora desenvolveu ao longo do programa – tanto sua trajetória profissional como docente e mentora quanto no auxílio da trajetória da PI que acompanhou. Ela desenvolveu práticas que não eram comuns entre outras mentoras como, por exemplo, convidar a docente iniciante para conhecer sua escola, ou ter a oportunidade de assistir a uma aula dada pela docente iniciante.

- Larissa, a mentora:

A mentora Larissa é formada em Pedagogia, possui especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola e estava cursando o Mestrado em Educação quando atuava como mentora no PHM, tendo concluído e defendido sua dissertação em 2021, após o término do programa de mentoria. Com relação à sua carreira docente, Larissa atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental há mais de 16 anos, tendo larga experiência com classes de alfabetização. Na época em que atuava no PHM como mentora, ela trabalhava tanto como professora quanto como coordenadora pedagógica em uma escola privada (baseada na pedagogia de Freinet). Em sua participação no programa, Larissa demonstrou ser uma mentora bastante dedicada, sempre em busca de novas ideias e iniciativas para elaborar suas práticas. Era bastante participativa nos encontros com a equipe de formação do PHM.

Larissa iniciou a sua participação no PHM em maio de 2018, quando foi dado início a sua formação inicial como mentora para que, posteriormente, fizesse o acompanhamento de PIs naquele mesmo ano. A mentora iniciou as interações com a docente iniciante Giovana em agosto de 2018. As informações sobre a mentora e a PI foram retiradas das atividades que foram elaboradas ao longo do desenvolvimento do PHM, também constando no artigo de Marini, Barros e Reali (2022), elaborado especificamente com base nas práticas e na experiência da mentora com relação às interações com Giovana. Já na época da pandemia de COVID-19, em 2020, a mentora teve a oportunidade de auxiliar uma nova professora iniciante, que ingressou no PHM em busca de apoio e auxílio em tempos de incertezas na educação e na saúde.

- PI Giovana:

A docente iniciante formada em Pedagogia, é especialista em Educação Especial e

em Neuropsicopedagogia. Quando ingressou no PHM, possuía quatro anos de experiência na docência. As expectativas de Giovana com relação ao programa eram trocar experiências, fortalecer sua identidade profissional e construir boas práticas educativas, assim como adquirir conhecimento para uma base educacional sólida. Por ter o cargo de Apoio Permanente, no ano de 2018, a PI atuava como professora substituta de uma classe de 5º ano dos AI em uma escola da rede pública. Em 2019, a iniciante começou o semestre assumindo uma classe de 4º ano, porém a professora responsável pela sala logo retornou e Giovana assumiu um 3º ano.

3. O QUE AS PRÁTICAS DE MENTORIA NOS MOSTRAM: ANÁLISE DOS DADOS SELECIONADOS

Nos próximos sub-itens, será feita a análise dos dados selecionados. Os dados foram separados por ano e também por temática (ou assunto) abordado pela mentora, tendo como base as necessidades formativas da PI Giovana.

Aqui é importante deixar claro que, devido ao trabalho de mentoria ser longitudinal (afinal, a participação a díade Larissa e Giovana se deu ao longo de dois anos e meio), **a análise dos dados será desenvolvida de forma a criar uma “linha do tempo” das frentes de trabalho, temáticas e práticas desenvolvidas pela mentora Larissa, em interação com sua PI.** Pois, dependendo das necessidades formativas da professora principiante, era necessário trabalhar uma determinada temática ao longo de mais de um ano letivo. Alguns exemplos: a mentora trabalhou com Giovana conteúdos de língua portuguesa por dois anos (2018-2019) e trabalhou com processos reflexivos (atrelados à escrita de narrativas autobiográficas formativas) também por dois anos (2019-2020). Por esse motivo, as linhas temporais da análise de dados estão divididas por ano e por temática abordada.

3.1. 2018: Interações introdutórias na sala de letramento coletivo e as primeiras manifestações de conhecimentos da mentora na sala individual de acompanhamento como espaço de mentoria

Ao ingressar no programa, as docentes iniciantes precisavam, primeiramente, se familiarizar com os recursos e ferramentas do AVA do PHM, para que o processo de interação entre M-PI ocorresse de maneira mais fluida, sem muitos obstáculos. Desta forma, as PIs participantes recém ingressas no PHM ficavam durante algum tempo interagindo com sua mentora e com demais colegas (docentes iniciantes) em uma sala de acolhimento coletiva, onde ocorria certo tipo de “letramento digital” com relação ao funcionamento da plataforma Moodle. Este ambiente de preparo digital e familiarização com a plataforma Moodle era chamado de PHM-2. Aqui também é importante explicar que este ambiente virtual (PHM-2), para além de promover processos de familiarização com as ferramentas do

Moodle, também se constituiu como sendo um ambiente para trabalhar as características do programa de mentoria com as iniciantes, também sendo um espaço para dar as boas-vindas.

Neste ambiente em específico, eram realizadas atividades e tarefas que são próprias para ambientação das PIs e introdução à mentoria. Pois, algumas das participantes do PHM não tinham uma ideia muito clara sobre do que se trata a mentoria e de que maneira ela ocorre. Para que fosse possível identificar qual era a compreensão que as PIs tinham sobre a mentoria e quais as expectativas sobre sua participação na iniciativa, então, no ambiente do PHM-2 foi elaborado um fórum de apresentação, em que as PIs poderiam falar um pouco sobre quem são, como se deu sua trajetória docente, bem como compartilhar suas expectativas que tinham sobre o programa. Saber sobre o que motivou as PIs a ingressarem no PHM e o que esperavam da mentoria seriam informações de grande valor para compreender quais seriam as dificuldades iniciais das PIs, quais suas possíveis necessidades formativas – que seriam trabalhadas ao longo do desenvolvimento das ações de mentoria – bem como construir compreensões iniciais sobre o contexto em que as iniciantes estavam inseridas e suas concepções sobre a atividade docente.

Esse tipo de ambiente virtual permitia de início que as mentoras (incluindo Larissa) mostrassem que construíram aprendizagens – proporcionadas pela equipe de formação do programa – sobre tecnologias, em especial aprendizagens sobre como lidar com a plataforma Moodle. Se as mentoras tinham que ensinar as docentes principiantes a lidar com o AVA / Moodle, isso significa que as próprias formadoras tinham que ter conhecimentos sobre o ambiente, a plataforma, não se limitando a um conhecimento meramente técnico. Larissa e as demais professoras experientes tinham que ter clareza sobre como articular os recursos e ferramentas do Moodle para, de fato, construírem suas práticas em um ambiente virtual de aprendizagem. Portanto, ter conhecimentos tecnológicos – considerando o contexto híbrido do PHM – é um tipo de conhecimento que faz parte da base de conhecimentos das mentoras participantes:

No que tange à base de conhecimento para o mentor, ressaltamos a relevância da articulação do conhecimento sobre as tecnologias digitais e ter habilidades para operá-las com o conhecimento pedagógico para ensinar o iniciante. Isto é, conhecer as limitações e os potenciais da tecnologia para o processo de aprendizagem do principiante, 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. Isso exige que o mentor saiba diversas maneiras de utilizar a tecnologia para o

ensino do conteúdo específico, em outras palavras, saber quais tecnologias são mais apropriadas ao ensino de determinado conteúdo, considerando suas diferentes representações e suas especificidades de aprendizagem (Souza; Reali, 2020, p. 1923-1924).

Ainda que a mentora já tivesse familiaridade com o Moodle devido a ter participado de outras iniciativas de formação continuada (anteriores ao PHM), essa era a primeira vez que Larissa tinha que saber ensinar outra pessoa sobre como lidar com essa tecnologia e, ao mesmo tempo, tinha que demonstrar saber como começar a utilizar os recursos tecnológicos para ensinar a ensinar. Assim, os conhecimentos sobre tecnologias e como utilizá-las para o ensino do ensino começaram a ser construídos ou mobilizados para um determinado fim, bastante específico, contribuindo possivelmente para o começo da expansão da base de conhecimentos da mentora.

Considerando que o contexto em que a díade M-PI está inserida (um programa de mentoria de caráter híbrido), é possível dizer que o ambiente em que as interações, conversas profissionais e práticas formativas se desenvolvem são influenciados pelos recursos disponíveis. A mentora Larissa tinha a responsabilidade de aprender a articular seus conhecimentos tecnológicos – tanto aqueles construídos antes da inserção no PHM quanto aqueles que ela vem aprendendo ao longo do programa – com os demais conhecimentos de sua base (conhecimento pedagógico geral, conhecimentos de conteúdos etc.), para saber como construir práticas de mentoria dentro desse cenário. Sua participação no PHM ao longo dos anos propiciou que ela tivesse tempo e espaço para se desenvolver nesse sentido.

Desta forma, nessa sala coletiva introdutória, a PI Giovana tinha que realizar atividades em que se apresentava para sua mentora, compartilhava suas expectativas sobre o programa e o que a levou a ingressar nele, podendo interagir com Larissa por meio dos feedbacks narrativos que Larissa elaborava para cada atividade realizada. Era o momento de M-PI se conhecerem: cada uma elabora atividades e registros narrativos contando um pouco sobre si mesmas e sobre suas trajetórias profissionais. Nesse início de interações, Larissa já começava dar indícios do começo da construção de sua identidade como mentora, por meio de sua abordagem; pois ela mostrava elementos de uma postura colaborativa:

Naveguei em sua narrativa e em sua concepção sobre a escola, você tornou-se sujeito de sua própria história, entende a importância de ser reflexiva e agora segue fortalecendo suas práticas, mesmo num contexto tão diversificado em que se insere um professor substituto. **Vamos caminhando juntas!** (Mentora Larissa, Fórum de Apresentação (Feedback) - PHM-2, grifos meus).

A mentora também fornecia feedbacks em que reconhecia e destacava os pontos positivos descritos pela PI em seus relatos nas atividades introdutórias, uma atitude de valorização dos acertos da PI. Larissa também começa a se aproximar de Giovana, incluindo em seus feedbacks elementos que fazem com que ocorra identificação de uma com a outra:

Fiquei feliz em receber sua carta. Também fui mãe nova e compreendo perfeitamente todas as suas lutas e conquistas. Além disso, o início da carreira docente nem sempre é simples, todos nós passamos por esse momento, espero poder ajudá-la a crescer nessa árdua e bela tarefa educacional.

Com o envio dessa carta, você concluiu as atividades deste módulo inicial. **A partir de agora, desenvolveremos atividades mais singulares, de acordo com as necessidades formativas que estabeleceremos juntas.** (Mentora Larissa - Atividade "Conhecendo seu/sua mentor/a e entrando em contato" - PHM-2, grifos meus).

A expectativa de Larissa é de construir e desenvolver conjuntamente a mentoria com Giovana, se mostrando aberta e disposta a caminhar junto com a PI (acompanhamento), um indicativo de que a mentora compreende que o trabalho desenvolvido no PHM é de caráter construtivo-colaborativo, sendo coerente com a proposta do programa. Assim, a mentora vai mostrando, ao longo de suas interações e as práticas que desenvolveria as compreensões que vem construindo sobre a mentoria e sobre como realizar esse trabalho (elementos que farão parte de sua base de conhecimentos para o ensino do ensino).

Mas, como essas interações iniciais são apenas o começo da jornada da díade M-PI Larissa e Giovana no PHM, como será o desenrolar desse trabalho? Será que Larissa continuará mantendo uma postura acolhedora e colaborativa ao longo do programa? Essas respostas são respondidas nos próximos itens.

3.2. Ingresso na sala de acompanhamento individualizado - Desenvolvimento do trabalho de mentoria em 2018 (Díade Larissa-Giovana): Primeiro semestre atuando como mentora

Se na sala de familiarização com o ambiente virtual as comandas / enunciados das atividades eram elaborados coletivamente pelas mentoras e pela equipe de formação e

pesquisa do PHM, e na sala introdutória ocorriam interações coletivas (PIs conversando com outros colegas iniciantes nos fóruns e com as mentoras), por outro lado, na sala individual da mentora Larissa (Sala virtual de número 17) **era onde a proposta de uma mentoria individualizada, com currículo aberto e flexível era colocada em prática. Pois, nesse ambiente, a mentora tinha liberdade e autonomia para elaborar todas as práticas e atividades que pretendia realizar** com Giovana e as demais PIs. O foco e objetivo de Larissa já não são mais em ensinar Giovana a lidar com Moodle ou entender como a mentoria funciona, mas sim, agora o trabalho como formadora começa a se revelar com maior destaque, tendo maior foco nas demandas e formação da PI em si.

A partir desse momento, Larissa tinha que criar suas próprias práticas e intervenções para ensinar Giovana a ensinar, tendo como base as demandas, dificuldades e necessidades formativas da PI, bem como as competências e habilidades que Larissa gostaria que fossem aprimoradas. **A mentora tinha que proporcionar oportunidades de aprendizagem considerando o contexto em que M-PI estavam inseridas (híbrido, majoritariamente assíncrono).** Se na sala de familiarização com o AVA a mentora já teve que mobilizar conhecimentos tecnológicos para ensinar Giovana a lidar com a plataforma, como Larissa irá articular seus conhecimentos tecnológicos com sua base de conhecimentos para elaborar práticas e atividades exclusivas para a PI?

Destaca-se que uma das ferramentas mais relevantes para o desenvolvimento do trabalho de mentoria é o diário reflexivo, elaborado pelas iniciantes. É nos registros sobre o dia-a-dia das PIs – que é descrito por meio da percepção delas – que revelam informações sobre a rotina escolar, seus posicionamentos, seus desafios e suas necessidades formativas para suas mentoras. A partir dessas informações, as mentoras devem buscar elaborar estratégias para ensinar suas PIs a lidar com as dificuldades no ensino. Assim, Larissa podia coletar dados diversos sobre as práticas de ensino de Giovana por meio de cada relato no Diário do Professor Iniciante.

O primeiro registro feito por Giovana no “Diário do Professor Iniciante” consistiu em um relato sobre como ela via sua atuação docente. No registro, a PI compartilhou as angústias que sentia por ser professora em início de carreira e também por **estar atuando como professora substituta**. Nesses registros ela alega que seus maiores desafios estão relacionados com a instabilidade do trabalho (conviver com algo incerto), percebendo o trabalho do professor substituto como sendo algo “solto, sem foco, sem direção”,

preocupando-se com a qualidade do ensino que ela proporcionava aos alunos, percebendo que não há preparo e formação de professores para esse tipo de atuação “*Além disto, não havia e ainda não há uma formação para o professor substituto, que muitas vezes, substitui por semanas uma mesma sala*” (PI Giovana - Diário do Professor Iniciante - 2018). A PI apresenta pontos bastante pertinentes, como a preocupação com a instabilidade, a relação superficial com a rede de ensino e a falta de preparo de docentes para esse tipo de atuação.

Ao se referir à sua função como professora substituta, Giovana se refere a essa atuação como “professora de apoio”. Portanto, o termo “professora de apoio” é equivalente a professora substituta, por ser um termo que é utilizado pela própria docente iniciante, ao se referir ao seu próprio cargo. Portanto, na presente tese, os termos “professora de apoio” e “professora substituta” serão usados como sinônimos.

Para auxiliar sua PI, o objetivo inicial de Larissa estava em pensar em estratégias para fazer com que Giovana sentisse menos instabilidade e tentar começar a construir um repertório (que possivelmente constitui uma base de conhecimento), para atuar como substituta e estar preparada para lidar com diferentes realidades de sala de aula, diferentes rotinas e turmas. Segundo a mentora, um elemento que poderia ajudar a PI a lidar com essas questões seria investir em obter maior auto-conhecimento e reflexão, para ser possível conhecer sua prática pedagógica e construir sua base de conhecimentos:

[...] Você justifica com clareza sua escolha pelo cargo de professor substituto, realmente este cargo pode tornar mais difícil uma relação tão próxima com o corpo docente e comunidade escolar, mas não inviabiliza o desenvolvimento de uma trabalho comprometido com uma educação de qualidade. Certamente demanda outros desdobramentos, mas como disse, lhe permite diferentes vivências e contextos para lhe assegurar em uma escolha futura [de sala / turma]. **Que bom que nesse caminho você procura refletir sobre sua prática e se fortaleceu com seus pares [...] Guarnieri (1999¹²) ressalta que o conhecimento de si enquanto pessoa é um processo que se constrói no contexto da prática pedagógica e da reflexão. Parabéns pelo seu relato, sua dedicação, persistência e resiliência compõem seu perfil, adjetivos importantes para o início de carreira e desenvolvimento da aprendizagem** (Mentora Larissa - Feedback - Diário do Professor Iniciante, grifos meus).

Esse comentário do feedback parece estar mais analítico sobre os conteúdos tratados na atividade. Afinal, nesses casos, não há respostas corretas. Aqui, vemos elementos da

¹² GUARNIERI, M. R. . O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. In: Marli André. (Org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas - SP: Papirus, 1999, v. , p. 133-152.

prática formativa da mentora em que ela busca mostrar para a PI se ela realizou a atividade corretamente (dando parabéns pelo relato), também reconhecendo sua dedicação e resiliência, que são características importantes para o exercício da docência (Day, 2014). Destaca-se, também, a utilização de referências bibliográficas pela mentora (citando um texto de Guarnieri), buscando mostrar à PI autores que possam contribuir para seu desenvolvimento profissional, e ilustrando que seu trabalho como mentora possui bases tanto teóricas quanto práticas.

Aliás, ao mencionar para a PI características e conceitos sobre a docência não é apenas uma maneira de auxiliar na formação da iniciante: é um indício de que a mentora está mobilizando seus conhecimentos com o objetivo de contribuir para a formação da PI, trazendo elementos teóricos e práticos. Se para a formação / mentoria o ensino é considerado como sendo um conteúdo a ser ensinado (fazendo parte da base de conhecimentos do formador / mentor correspondendo ao conhecimento de conteúdo específico), então, ao compartilhar com a PI as referências de autores que embasam o feedback (sobre a docência / ensino), a mentora está mobilizando conhecimentos de conteúdo específico com conhecimentos pedagógicos voltados para a formação, tendo a possibilidade de construir um conhecimento pedagógico de conteúdo por meio da elaboração dos feedbacks. Ela manifesta conhecimentos (e referências) prévios e os mobiliza, para que sejam compreendidos pela PI.

Já com esse feedback da mentora no primeiro registro em diário, é possível perceber algo importante: por se tratar de uma interação que ocorre em um espaço virtual e que ocorre por meio de narrativas escritas (contexto do PHM), então, **a forma como mentora irá elaborar sua devolutiva é muito importante para o desenvolvimento do trabalho de mentoria. Afinal, é preciso fazer com que a PI se sinta acolhida e auxiliada por meio apenas de linguagem escrita**, sem poder utilizar de elementos da linguagem oral, tom de voz, linguagem corporal etc. Nesse sentido, o comportamento da mentora e a forma como ela irá interagir virtualmente, textualmente, é um fator importante para a continuidade das interações entre M-PI, tendo impacto no estabelecimento da comunicação em si e também no próprio desenvolvimento das ações de mentoria.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho de mentoria, Larissa – por meio de suas práticas, das interações, de como aborda os conteúdos trabalhados e seus estilos de interação – irá construir seu perfil de atuação como mentora, que possui relação com a construção e/ou

reconstrução de sua identidade profissional (que tipo de mentora ela é e que tipo de formadora ela deseja se tornar). Cada uma de suas práticas (presentes nas interações e conversas profissionais com a PI) – dependendo dos objetivos formativos que pretende alcançar e as circunstâncias envolvidas – irá exigir de Larissa uma determinada abordagem ou postura, determinados direcionamentos e instruções, determinado comportamento e **estilo de interação**. Ao final da análise das interações com a PI, será possível perceber os **padrões de interação** que foram mais constantes em sua atuação como mentora, oferecendo maior compreensão sobre a abordagem e comportamento de Larissa.

Por ora, é importante perceber que, como as atividades do PHM-2 eram apenas introdutórias, elas não eram suficientes para fazer com que as mentoras conseguissem identificar rapidamente o que as PIs precisavam aprender e quais as dificuldades delas em sala de aula. Diante disso, a equipe de pesquisadores do PHM sugeria para as mentoras que elaborassem atividades (nas salas individuais de acompanhamento) em que fosse / tornasse possível identificar quais as necessidades formativas das iniciantes. Uma das atividades que era recomendada se tratava da solicitação para que as PIs detalhassem os contextos de trabalho em que estavam inseridas. Obter essas informações era fundamental para que as mentoras pudessem compreender os desafios educacionais que as PIs enfrentavam.

Larissa solicitou que Giovana elaborasse uma narrativa, fornecendo detalhes sobre o contexto escolar em que estava inserida: descrever a escola, os colegas de trabalho, os alunos, traçando um perfil da turma e o que a PI esperava deles até o final do ano, que já se aproximava (ou seja, o que já haviam aprendido e o que ela pretendia que eles aprendessem). **Apesar de Giovana ainda estar exercendo a função de professora de apoio, naquele momento ela estava com a responsabilidade de lecionar para uma turma de 5º ano, até o final de 2018.** Essa oportunidade é favorável para a diáde M-PI, pois Larissa também estava atuando como professora de uma turma de 5º ano, e também porque permaneceria até o final do segundo semestre letivo.

A partir dos relatos de Giovana, suas maiores dificuldades com essa turma estavam relacionadas a saber como lidar com alunos que estão em diferentes níveis de aprendizagem (**conciliar os diferentes níveis de aprendizado**). Segundo a iniciante, ela estava com uma turma de 22 estudantes, sendo 4 deles alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mencionou, principalmente, as dificuldades de alguns alunos com relação aos conteúdos de matemática. Uma das queixas da PI com relação ao ensino de matemática é que

os estudantes estariam fazendo as atividades de maneira mecânica e sem reflexão sobre o enunciado dos problemas:

Tem alunos que não acompanham o restante da sala na Matemática, pois precisam de trabalho intenso com material concreto, voltando lá nos conceitos de unidade, dezena, centena etc. Há alunos que não sabem o conceito de divisão e multiplicação. **Fazendo tudo de forma mecânica e sem reflexão. Há alunos que não captam a problemática das situações-problema**, no entanto são excelentes em língua Portuguesa, não possuindo problemas com interpretação (PI Giovana - Atividade sobre o contexto educacional - Sala 17 - Setembro de 2018).

Tendo em vista o que foi apresentado pela professora Giovana, a mentora Larissa elaborou um feedback bastante completo, abordando cada um dos tópicos relatados pela PI. Devido à análise que será feita desse feedback em questão, foi necessário optar por disponibilizá-lo na íntegra. O motivo de exibi-lo por inteiro para a análise dos dados é devido a estrutura do feedback. Há algo bastante peculiar sobre a forma como ele foi estruturado:

Parabéns, Giovana. Você realizou muito bem sua primeira atividade nesse ambiente. Sua carta está bem escrita e apresenta com clareza seu contexto profissional nesse ano, atendendo ao objetivo da proposta.

Primeiramente, acredite em coincidências, ou não, também tenho uma sala com 22 alunos e um deles é autista também. Certamente, temos muito a trabalhar juntas.

Pelo que relata sua escola apresenta um excelente padrão de atendimento à comunidade. Isso é muito bom, mas, e você, se identifica com esse corpo docente e suas práticas? Sente-se segura para expor seus anseios, dificuldades, sucesso e trabalho em sala? Você menciona que a escola caminha por si só e que é referência no atendimento inclusivo, nesse sentido, gostaria de entender melhor como a escola, com professores experientes, lhe dá suporte e formação para o desenvolvimento do trabalho com essas crianças?

Confesso-lhe que tive que ler e entender melhor sobre a Síndrome de Irlen, ainda não conhecia, acredita? É, a cada dia, quanto mais aprendemos, então percebemos que há mais a se descobrir. Fico feliz em encontrar pessoas como você, disposta à reflexão e sempre em busca de conhecimento.

Você descreve sua sala como falante e agitada, provavelmente pelo seu perfil e relação estabelecida com a turma, procurando estimular a criatividade e o diálogo. Essa dialogicidade é de extrema importância e condiz com um dos seus objetivos, enquanto educadora, o de formar crianças com autonomia e cidadãos emancipados. Suas práticas e a da escola, em geral, apresenta-se como de sucesso, os alunos apresentam

um bom desempenho na avaliação nacional, há a participação da família, os alunos mostram-se críticos, criativos, não usam violência para resolução de conflitos e sabem trabalhar em equipe. Veja só quanta coisa boa!

Você relata sobre dificuldade na Matemática [dos alunos do 5º ano], detalhando mais sobre o trabalho com situações problema, sendo que há alunos que não possuem problemas de interpretação textual, mas não compreendem os problemas. Isso pode mesmo acontecer, se pensarmos que o trabalho com situações problema, **assim como com outros tipos textuais ou gêneros**, possui diferentes características, **é importante entendê-los com um texto e desenvolver um trabalho nesse sentido com as crianças. O que acha de traçarmos também algumas reflexões e atividades nesse sentido?**

Por outro lado, você retrata uma dificuldade em trabalhar com os diferentes níveis de aprendizado, provavelmente essa possa ser a dificuldade para todos nós, enquanto professores, porém a heterogeneidade é uma fator posto e real em todas as salas, aos poucos vamos entendendo a beleza dessas diferenças e criando estratégias para atendê-las. Você já mostra desenvolver algumas delas para desenvolver esse trabalho, como quando menciona que num dia dá atenção a uns, noutro avança com outros, não se desespera por isso! Isso mostra que você tem uma percepção clara de seus alunos, o que cada um necessita e que procura atendê-los em suas especificidades. Sabemos que cada qual realiza diferentes atividades, em diversos tempos de dedicação, cartas na manga são importantes no planejamento, assim evitamos avançar demais e deixar alguns alunos para trás ou mesmo deixar de seguir com conteúdo e desmotivar outros alunos, um dos nossos sempre presentes dilemas, não acha?

Mas, acalme-se, sempre há diferentes estratégias. Nesses planejamentos, enquanto sua intervenção se dá a um grupo é importante que o outro também esteja trabalhando, acredito que caminhe com o trabalho dessa forma, estou correta? **Nesse sentido, posso sugerir-lhe o trabalho com ateliês ou mesmo fichários auto-corretivos, já os utilizou em sua prática? Podemos discutir e estudar mais sobre o assunto. Estamos aqui para superar tais dificuldades e refletir sobre a prática docente.**

Mais uma vez a parabenizo pela sua atividade, pelo seu desempenho com sua turma e disponibilidade em realizar prontamente a atividade. Sobre os questionamentos levantados aqui você pode refletir sobre eles e respondê-los, aos poucos, em seus diários, assim vamos aprofundando as reflexões. (Mentora Larissa - Feedback - Atividade sobre contexto educacional - Sala 17 - Outubro de 2018).

A partir do feedback, é possível perceber algumas características que fazem parte da estrutura e composição da devolutiva entregue à PI Giovana. A mentora opta por elaborar um feedback em que aborda cada um dos tópicos que haviam sido mencionados pela PI em sua

tarefa – muito provavelmente como forma de criar vínculos com a PI – se mostra responsiva e atenciosa, estimulando a PI a compartilhar mais detalhes e informações sobre sua experiência e vivências, bem como promovendo reflexões sobre as práticas e condutas que a PI já vem exercendo na sala de aula. **O feedback não é apenas uma devolutiva que se encerra em si mesma, mas sim, é um convite e um incentivo ao diálogo, à troca de materiais, informações e conhecimentos** (“*Sobre os questionamentos levantados aqui você pode refletir sobre eles e respondê-los, aos poucos, em seus diários, assim vamos aprofundando as reflexões*”). Essas informações são bastante relevantes para compreender a maneira como Larissa e as demais mentoras do PHM pensavam, estruturavam e elaboravam seus feedbacks.

No item anterior, foi explicado que as professoras experientes / formadoras haviam recebido uma formação para que pudessem atuar, justamente, como professoras mentoras. Ao longo desse processo que foi oferecido, era necessário ensinar às mentoras sobre como realizar a avaliação e as devolutivas das atividades e tarefas elaboradas pelas PIs. Afinal, as professoras experientes sabiam como realizar a avaliação e sondagem de seus alunos na escolas em que atuavam (avaliação do ensino e aprendizagem), porém, era preciso fazer com que elas aprendessem a avaliar um outro professor, exercendo a função de formadoras (avaliação do ensino do ensino, avaliação do ensino realizado pelo outro, avaliação da aprendizagem das PIs).

Para além de estabelecer e construir um diálogo profissional como sendo uma das práticas formativas das mentoras, e para além de saber planejar e elaborar atividades de mentoria, era necessário ensinar as mentoras a saber como acompanhar, verificar e avaliar se as PIs estariam aprendendo com as práticas formativas desenvolvidas, bem como as intervenções e as sugestões propostas pelas mentoras; bem como se a intervenção formativa havia contemplado os objetivos propostos. Mas, se as próprias avaliações das PIs ocorreriam de maneira dialogada – por muitas vezes como uma narrativa – como as mentoras deveriam realizar avaliar as atividades entregues? A resposta para essa pergunta foi construída tanto pelas mentoras quanto pela equipe de pesquisadores da universidade e do PHM: **a elaboração de feedbacks formativos.**

Devido ao caráter híbrido do PHM, especialmente se levar em consideração que a maior parte das atividades foi realizada on-line, então era necessário ter uma base – uma estrutura, um exemplo ou modelo – para elaborar feedbacks para atividades virtuais. Os

modelos propostos sobre feedbacks formativos constituíram-se como sendo uma boa solução para orientar as mentoras sobre como escrever avaliações que tivessem função formativa. Utilizou-se como bibliografia básica para orientar e nortear as formadoras (sobre como elaborar feedbacks formativos) o artigo de Abreu-e-Lima e Alves (2011), além de outras estratégias, como: utilização de casos de ensino (sobre mentoria docente) para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades atitudinais como escuta ativa, fala respeitosa, atendimento às demandas apresentadas.

As avaliações que as mentoras faziam das diferentes atividades das PIs não consistiam, apenas, em verificar se as iniciantes haviam contemplado todos os critérios de uma determinada tarefa, mas sim, as avaliações (em forma de feedback) deveriam servir para auxiliar na própria formação das PIs ao longo da mentoria, em lugar de meramente atribuir conceitos e notas. Vale lembrar que, na maioria das atividades propostas pelas mentoras às iniciantes acompanhadas, não havia uma resposta correta, o que significa que a intenção das devolutivas não era “corretiva”, mas sim formativa, positiva e reflexiva. Nesse sentido, a equipe de formação e pesquisa do PHM, bem como as mentoras, compreende a elaboração de feedbacks e devolutivas às PIs da seguinte maneira:

“Um mentor atua no desenvolvimento profissional do iniciante, não o avaliando de forma punitiva, mas procurando estimular a aprendizagem, considerando o contexto em que se insere e visando à superação das dificuldades apresentadas e seu crescimento” (Borges, 2017, p. 211).

Como ilustrado anteriormente, feedbacks formativos na mentoria do PHM eram realizados em formato de narrativa, então, fazem parte do diálogo estabelecido entre M-PI. Isso pode ser percebido com mais nitidez nos feedbacks dos diários (neste caso, os feedbacks para as postagens das PIs no diário do professor iniciante), pois as iniciantes escreviam nessa ferramenta a respeito de rotina escolar, sobre suas dificuldades, falavam sobre a situação da turma e a mentora respondia às postagens como se fosse uma “troca de cartas”, contemplando as necessidades da PI, fazendo questionamentos e incentivando a continuidade dos registros em diário, respondendo aos questionamentos e relatando sobre a evolução das situações vivenciadas. Porém, esse fenômeno não estava limitado a essa ferramenta. Afinal, os feedbacks que as mentoras elaboravam para as PIs nas atividades e tarefas também eram elaborados de maneira semelhante aos dos diários.

Mas, por que os feedbacks tinham essa estrutura, sendo feitos como se fossem

narrativas, tendo caráter formativo e que estimulassem a reflexão das PIs?

Segundo Mory (2004), feedback pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional. Ele também pode permitir que o aprendiz compare sua performance atual com a padrão ou a esperada. [...] Ao observar as definições encontradas e o percurso do uso do feedback, entre todos os conceitos apresentados na literatura, o de Shute (2008) é o que mais se adéqua à visão de processos de interação entre tutor e estudante que se busca neste trabalho. Shute (2008, p.153) assume a visão de feedback formativo que, segundo a autora, “é a revisão como informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar objetivando uma melhoria no aprendizado”. Um dos pontos apresentados por ela como feedback formativo é que um feedback adequado pode modificar significativamente os resultados do aprendiz. Para que possa produzir esse tipo de resultado, entretanto, ele deve ser enviado de forma correta — e fatores como tempo, quantidade de informação e, sobretudo, linguagem utilizada, são cruciais para definir o que significa “de forma correta”. (Abreu-e-Lima; Alves, 2011, p. 191-193).

Assim, a partir da citação acima, **é possível perceber a relação que existe entre: a construção de narrativas (na formação docente), o estabelecimento de um diálogo com as PIs (desenvolvimento de conversas profissionais), a elaboração de feedbacks (que não visam apenas avaliar, mas que também visam auxiliar na formação) e o comportamento das mentoras.** Esse diálogo pode ser realizado por meio da troca de narrativas escritas, tendo em vista que sua utilização pode auxiliar na formação docente (Oliveira, 2011a; Souza et al., 2012).

Mentoras e PIs trocam ideias, conceitos e materiais que são / eram relevantes para a atuação profissional e formação docente, por meio da adoção de diversas ferramentas que possibilitam as conversas profissionais (Timperley, 2015), diálogos intergeracionais de caráter formativo (Sarti, 2009). Neste sentido, as interações e diálogos que eram construídos por meio dos recursos disponíveis no AVA / Moodle relacionam-se às práticas de mentoria. Tanto porque as práticas formativas iriam se desenvolver por meio dessas ferramentas e recursos, quanto porque as práticas formativas se constituem como sendo esse diálogo, essas narrativas, essas interações. Assim, começa a ser delineada a resposta que contempla os seguintes objetivos específicos: como as práticas de mentoria se formam e como o formato / modelo do programa de mentoria impacta na atuação e nas práticas da mentora (“compreender a construção de práticas formativas e a relação com a promoção de

desenvolvimento profissional – neste caso, dos mentores –; compreender se o modelo de mentoria assumido – e/ou o formato do programa de mentoria – proporcionou implicações para a formação e desenvolvimento da mentora participante a pesquisa; e de que maneira essas implicações se deram”).

No caso do exemplo mencionado nos parágrafos anteriores, **o que chama a atenção é – justamente – a influência do modelo do programa de mentoria e da formação proporcionada às mentoras, na forma como elas exerciam suas práticas formativas (construção de feedbacks e outras narrativas)**. Ora, se a mentora demonstra ter aprendido a estruturar e elaborar devolutivas reflexivas, inquiritivas, então este é um possível indício de que o programa possibilitou que Larissa construísse conhecimentos. Pois, tendo em vista que as interações e a trajetória do trabalho de mentoria com cada PI se trata de uma experiência única (devido a compreensão do ensino como sendo situado, ensino em contexto), então cada feedback se trata de uma oportunidade inédita para que a mentora mobilize seus conhecimentos (pertencentes as bases de conhecimentos para o ensino e também o ensino do ensino), como forma de construir conhecimento pedagógico de conteúdo voltado para a formação das PIs.

Assim, o feedback apresentado – apesar de ser um dos primeiros que foram elaborados por Larissa – já revela indicativos sobre os possíveis conhecimentos que a mentora estaria construindo, graças a sua participação no PHM. O programa estaria proporcionando à ela a articulação de conhecimentos de várias naturezas, ao construir práticas formativas, possivelmente contribuindo para a ampliação de sua base de conhecimentos da mentora. Será que esse movimento, esse processo, irá se repetir ao longo da interação com a PI Giovana e/ou com as futuras novas PIs de Larissa? Mas, será que esse estilo de interação e abordagem será repetido (justamente por se tratar de um “padrão”) ao longo do processo da mentoria, seja com a PI Giovana ou com futuras PIs acompanhadas por Larissa? Ou será que o comportamento, as práticas e a abordagem sofreram mudanças? Será que a mentora realizará aprendizagens que serão manifestadas por meio desses elementos?

O feedback elaborado e enviado por Larissa surtiu efeito: a prática da mentora em convidar a iniciante para dar continuidade ao diálogo e conversas profissionais alcançou seu objetivo (por ora). As postagens de Giovana em seu diário eram, em geral, curtas e lacônicas. Porém, continham informações que faziam com que Larissa tivesse uma dimensão mais aprofundada das necessidades formativas da PI e pudesse fazer sugestões sobre como

aprimorar suas práticas docentes em sala de aula.

Por exemplo, Giovana relata em seu diário que tinha interesse na sugestão da mentora: saber trabalhar com ateliês e fichas / fichários. A PI disse se interessar pela proposta justamente para lidar com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Ela relata levar infográficos, obras de arte com informações (por exemplo, obras do pintor Claude Monet em papel colorido, plastificado) sobre pintores, sobre a época, sobre as obras e o tipo de trabalho. Diz que faz a mesma coisa com grandes nomes da história do Brasil. Assim, Giovana criou um canto cultural, explicando para Larissa que o objetivo desse espaço na sala de aula era para que os alunos se deslocassem até o canto cultural quando terminam as tarefas, para que possam observar e aprender com as imagens e com as informações.

No que Larissa respondeu, por meio de feedback no diário do professor iniciante:

É muito interessante essa ideia de cantos na sala de aula, uma ótima carta na manga para aqueles alunos que costumam terminar primeiro. Deixo a dica de estar sempre renovando esse material, a fim de que mantenham o interesse por esse momento, por outro lado, sabemos que há aqueles que sempre ficam atrasados e podem não ter acesso a esse material, seria interessante também disponibilizar um tempo a eles também. Já trabalha dessa forma? Não sei se tem acesso, mas por aqui as revistas do Ciência Hoje para Crianças também são sucesso.

Podemos tratar sim sobre o trabalho com ateliês, na escola em que atuo seguimos a proposta pedagógica baseada Pedagogia Freinet, vou fazer o levantamento de material e conversamos em breve (Mentora Larissa - Feedback no diário do professor iniciante, 2018).

Há trocas de ideias, sugestões sobre como aprimorar atividades, sugestões de trabalho com materiais (“Ciência Hoje para Crianças”) e o atendimento à solicitação da PI (trabalhar com ateliês). Além disso, a mentora Larissa revela qual a vertente que a escola onde atua tem como base para elaborar a educação dos alunos: a pedagogia Freinet. Essa revelação por parte da mentora é positiva, pois significa que a mentora possui clareza sobre a metodologia e vertente de ensino que utiliza, e deixa claro para a PI com que tipo de educação ela tem experiência. É uma atitude positiva para a clareza, transparência e sinceridade sobre a base pedagógica que referencia seu trabalho como professora e, agora, como mentora.

A pedagogia Freinet se trata de uma pedagogia experimental (tateio experimental e expressão livre), que visa a liberdade, autonomia e responsabilidade e consciência social dos alunos (Nascimento, 2021). Tendo esses princípios como base, isso significa que as práticas

que Larissa compartilhará com Giovana (e suas futuras PIs), bem como as ideias que a mentora irá sugerir ao longo do desenvolvimento do trabalho de mentoria, têm influência dos princípios propostos por Célestin Freinet, seja de maneira explícita ou implícita. Portanto, Larissa não mobiliza seus conhecimentos (oriundos de sua base de conhecimentos para o ensino) tendo como base apenas sua experiência prática, mas sim, ela tem como base a articulação entre teoria (Freinetiana) e a prática que ela vem construindo ao longo de sua carreira docente (tendo em vista que se trata de uma professora experiente).

Com base nessas e outras informações fornecidas pela PI, Larissa achou que seria importante trabalhar um conteúdo relacionado à língua portuguesa: produção textual e correção de textos. Mesmo quando a PI comentou sobre as dificuldades dos alunos em matemática, a mentora acreditava que – possivelmente – os alunos não estariam compreendendo as situações-problema por não compreenderem conceitos matemáticos em si, mas porque talvez fosse necessário trabalhar o tipo de texto das situações-problema com as crianças e a interpretação que os alunos fazem dos enunciados. Isso foi sinalizado pela mentora no seguinte trecho do feedback: *“Isso pode mesmo acontecer, se pensarmos que o trabalho com situações problema, assim como com outros tipos textuais ou gêneros, possui diferentes características, é importante entendê-los como um texto e desenvolver um trabalho nesse sentido com as crianças”*. Para a mentora era possível que esse padrão de respostas dos alunos de Giovana às situações-problema colocadas estivesse relacionado à incompreensão de enunciados, levando os estudantes a fazer as atividades de maneira mecânica e aparentemente sem reflexão sobre o que está escrito.

Assim, por meio desses relatos da PI, Larissa fez uma suposição de que o trabalho com conteúdos de língua portuguesa e interpretação (em especial produção textual e correção de textos) seria uma necessidade formativa da principiante que fosse talvez mais urgente do que as necessidades manifestadas sobre o ensino de matemática (conceitos matemáticos em si). Devido a essa demanda identificada pela mentora, Larissa propôs uma atividade do tipo tarefa para que Giovana pudesse elaborar uma narrativa sobre o desempenho dos alunos com relação à produção textual, deixando – neste sentido – as dificuldades sobre o ensino de matemática em segundo plano. Segue o enunciado da atividade do tipo “tarefa” propositiva, com a intenção de buscar novos elementos para compreender com mais detalhes a existência ou não de dificuldades de compreensão dos alunos:

Nesta atividade, conforme suas descrições do contexto profissional e

dificuldades, propomos uma atividade de produção e correção textual, seguida de uma reflexão sobre sua aplicação.

No contexto de produção textual, o texto produzido pela criança, seja ele livre ou relativo a um gênero específico, é o ponto de partida para identificação das possíveis dificuldades de cada sujeito. Assim, o professor pode verificar aquilo que o aluno já domina ou não, pode considerar o “erro” como um processo de construção, de modo que o aluno reflita, individual ou coletivamente, sobre sua escrita, podendo corrigir e enriquecer seu texto.

Como leitura complementar, a fim de que possamos refletir mais sobre a correção textual com os alunos, indicamos a leitura do capítulo 7 do livro "Produção de textos na escola reflexões e práticas no Ensino Fundamental", para acessá-lo clique aqui. [...]

A atividade, a seguir, é uma proposta de realização de produção e correção de texto com os alunos por meio do uso de legendas¹³. Para realizá-la você deverá, primeiramente, ler um relato de correção textual [...]. Em seguida, sugerimos a aplicação da atividade de correção textual, por meio de legendas, com seus alunos, inicialmente de forma coletiva, na qual os alunos corrijam a mesma produção de um aluno, selecionado pelo professor e autorizada pelo autor. Num segundo momento, você poderá realizar a atividade de forma individual com a realização de correção individual de cada aluno com sua produção.

Por fim, você deverá fazer um relato do desenvolvimento da atividade, suas dificuldades, potencialidades, recepção dos alunos, dentre outros. Insira no texto suas reflexões sobre essa prática e algumas produções dos alunos antes e depois da correção

[Anexo do modelo de legendas fornecido e compartilhado pela mentora Larissa:]



Legenda de correção de texto	
//	Paragrafação
☆	Pontuação
=	Ortografia (erro na palavra)
○	Repetição (palavras ou ideias)
○	Enriquecer a frase/ parágrafo
○	Acentuação
○	Verbo/ tempo verbal
○	Escrita unida ou separada
◇	Uso de letra maiúscula ou minúscula
??	Confuso/ Não entendi.
#	Rever

¹³ O trabalho com utilização de correção textual por meio de legendas consiste em: a professora, ao corrigir as atividades entregues por seus alunos, coloca símbolos ao lado dos equívocos gramaticais ou ortográficos cometidos pelos alunos, para que os estudantes possam saber onde errada e como poderiam corrigir.

(Atividade 1.2 - Produção e correção textual com os alunos, outubro / novembro de 2018, grifos meus).

O excerto acima se trata do enunciado da atividade em questão. Como as atividades propostas eram pensadas dependendo das necessidades formativas de cada PI – de maneira individualizada e personalizada – então, a elaboração de cada um dos enunciados das comandas era pensado e escrito pelas próprias mentoras. **Isso significa que a forma como as mentoras escreviam as instruções das atividades e tarefas fazia parte do processo de mentoria, fazendo parte das práticas; assim como o comportamento da mentora, a abordagem ou estilos de interação, bem como a maneira como a formadora estabelecia diálogos e interações com a iniciante, também se constituem como elementos que compõem essas práticas,** e que estão presentes nos enunciados das atividades propostas.

Indo além da forma das comandas / enunciados – isto é, a maneira como são elaboradas, se a escrita e instruções estão claras, se a abordagem escrita é adequada, se a linguagem é acolhedora etc. – o objetivo formativo das atividades também é muito importante. Afinal, o objetivo da atividade – envolvendo a temática abordada, a disciplina que visa contemplar, os conteúdos que se deseja fazer aprender – é fundamental para ensinar a PI a respeito do ensino. O que a mentora pretende ensinar para a PI? Ao levar esses dois elementos em consideração (aquilo que se deseja ensinar, por meio do objetivo de ensino da atividade, e a forma como essa atividade e esse objetivo são apresentados), é possível analisar o conteúdo do enunciado.

O primeiro aspecto da comanda se refere ao conteúdo que se pretende ensinar: produção e correção textual. O objetivo da mentora é, justamente, ensinar não apenas sobre como ensinar (alunos, crianças) a habilidade de produzir textos, mas também, busca estimular a PI Giovana a importância de refletir sobre o papel que o “erro” possui no processo de aprendizagem da língua, bem como fazer com que ela própria seja capaz de estimular seus estudantes a refletir sobre esse aspecto. **A abordagem de Larissa visa fazer com que a própria PI perceba a importância da reflexão nos processos e práticas da docência.** A mentora também elabora a atividade fornecendo texto de apoio (que, na comanda, consta como leitura complementar), para que a PI possa aprender e refletir a partir dos ensinamentos e propostas de atividades da própria mentora, bem como a aprendizagem por meio da troca de materiais formativos.

Esse movimento (ensinar a PI a ensinar e ser uma profissional reflexiva) se trata de –

grosso modo – “ensinar a PI a pescar”, ao invés de “dar o peixe”. Compreendendo “dar o peixe” como sendo o equivalente a fornecer respostas “prontas”; enquanto que “ensinar a pescar” se trataria de ensinar a iniciante a refletir e a ser uma **profissional da educação que possui autonomia para construir / elaborar / realizar suas próprias práticas de ensino** (Reali; Tancredi; Mizukami, 2016; Narváez, 2019; Hong, 2019; Braga et al., 2020). Afinal, o PHM tinha como um de seus objetivos / proposta fazer com que as docentes iniciantes recebessem auxílio e formação para vivenciar o período de “sobrevivência” e de “choque de realidade” (do início da carreira) de maneira que elas se tornassem professoras com mais segurança profissional, com uma base de conhecimentos mais ampliada, para que pudessem seguir em frente em suas trajetórias profissionais de maneira mais independente e com autonomia (sem depender do auxílio e acompanhamento de uma mentora) (Machado, 2023).

Larissa compartilhou um texto para leitura, convidou Giovana para refletir sobre a importância da produção e correção textual com os alunos e forneceu uma sugestão sobre como desenvolver esse tipo de atividade. Portanto, não foram fornecidas receitas prontas ou fórmulas sobre como lidar com produção textual, de maneira rígida (“dar o peixe”). Posteriormente, a mentora convida a PI a fazer reflexões junto com a descrição do relato sobre como ocorreu a atividade (“ensinar a pescar”). Esses elementos são importantes para mostrar a relação entre a prática profissional docente e a prática de mentoria, porque a mentora pediu que a PI realizasse uma atividade com seus alunos, ao invés de apenas teorizar sobre práticas educativas genéricas. Há, portanto, uma intenção – por parte da mentora – de articulação entre teoria (por meio do texto de apoio sugerido), prática (por meio da atividade proposta) e reflexão (por meio da elaboração da narrativa escrita pela PI), embora possa ser questionada a forma como a mentora parece tentar articular esses elementos na atividade proposta: Larissa estaria conseguindo “ensinar a PI a pescar”?

Os elementos indicados (tentativa de articulação entre teoria e prática; tentativa de proporcionar atividades para uma formação reflexiva; tentativa de elaborar atividades que não sejam genéricas) são – ao que tudo indica – vistos pela mentora como sendo importantes para a formação da PI. Mas, de que maneira esses elementos e sua articulação contribuem para a formação e desenvolvimento profissional da mentora, no sentido de Larissa ter oportunidades práticas reais para se desenvolver profissionalmente?

Ora, se Larissa está aprendendo a atuar como mentora e aprendendo (ou aprimorando conhecimentos) sobre como construir práticas e diálogo formativos (aprendendo

e/ou aprimorando sobre o ensino do ensino, na prática), então ao articular conhecimentos teóricos (indicação / recomendação de textos para leitura; articulando e fazendo menções / referências a autores ao elaborar comandas, enunciados e feedbacks) com conhecimentos práticos (oriundos de sua experiência prática profissional), Larissa estaria mobilizando seus bases de conhecimentos prévios para construir novas práticas, voltadas especificamente / particularmente para Giovana.

Mas, a mobilização de conhecimentos prévios não se constitui como sendo a única forma de a mentora construir possíveis novos conhecimentos e potencialmente realizar aprendizagens. **Aqui é importante destacar que as tensões que as mentoras vivenciaram ao longo da mentoria podem ser fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional das formadoras**, porque elas – ao serem superadas ou resolvidas – podem proporcionar / alavancar construção de conhecimentos e/ou aprendizagens e desenvolvimento profissional (Reali; Tancredi; Mizukami, 2016; Barros, 2022). Por outro lado, em caso de a mentora não conseguir superar determinadas dificuldades e tensões, então as tensões decorrentes acabam se caracterizando como um fator limitante, uma lacuna ou até mesmo um desafio.

Giovana acabou não realizando a atividade da maneira como foi proposta pela mentora, não alcançando as expectativas e objetivos originais de Larissa (isto é, identificar o nível de interpretação e compreensão dos alunos da PI, por meio de produções escritas). Isso se constitui como sendo uma “tensão” vivenciada na mentoria. As instruções elaboradas na comanda, juntamente com a indicação de leitura de um texto, não promoveram a compreensão clara pela PI sobre o que era esperado. Giovana não seguiu a sugestão, focando – aparentemente – mais no processo de correção do que no processo da produção textual em si. Pois, ao invés de realizar a correção coletiva na lousa após a produção textual proposta, ela optou por trocar as produções dos alunos entre eles, solicitando que usassem a legenda para sinalizar as adequações necessárias. A iniciante não compartilhou informações sobre o porquê de ter modificado a sugestão de prática feita pela formadora. Será que ela precisou adaptar a sugestão de prática proposta pela mentora, por algum motivo? De qualquer forma, a PI tirou fotos de atividades concluídas e realizadas por seus alunos, anexou as fotografias a um documento do programa “Microsoft Word” e escreveu um texto descrevendo como ocorreu a atividade, bem como relatou qual foi a reação dos estudantes. Por fim, Giovana colocou suas impressões com relação a realização da atividade, de maneira descritiva:

A princípio fiz a leitura do capítulo indicado e também as orientações do programa [no caso, orientações da mentora Larissa]. Logo desenvolvi no WORD a tabela com as legendas, atentando-me ao fato de que elas pudessem ser facilmente reproduzidas à mão (utilizei um modelo fornecido pela mentora). A aplicação foi dividida em três momentos: a apresentação com desenvolvimento da escrita, a troca dos textos juntamente a tabela e a devolutiva com a produção final. Durante a apresentação, expliquei a atividade aos alunos pontuando os objetivos, o que esperava deles. Disse que conforme fossemos desenvolvendo iria esclarecendo possíveis dúvidas. Então eles pintaram a tirinha, colaram na folha de forma centralizada e pularam uma linha para após a escrita colocarem o título. Orientei para que o texto fosse pautado na imagem e que a mesma representasse a ilustração do que eles iriam escrever, portanto as ideias eram livres desde que não fugisse da proposta - a ideia central que no caso é a sapatada que o Cebolinha recebe por estar tocando mal [um violão]. Escreveram livremente após as orientações e colocaram o título que julgaram melhor. Num segundo momento os textos foram trocados, pautei-me na equidade de escrita para formar os pares (quem troca com quem). Pensei que para a primeira vez, seria interessante o contato e a compreensão dos objetivos e que numa próxima poderia dezoar esta equidade para fortalecer o grupo com mais dificuldade. Tiveram dificuldades neste segundo momento. Dei exemplos na lousa e percorri a sala enquanto desenvolvia. Os alunos que possuem mais dificuldades demoraram em perceber ocorrências no texto, por tanto precisaram de constante mediação. Já no terceiro momento, retomei os objetivos e entreguei uma nova folha com a tirinha. Juntamente ao primeiro texto eles desenvolveram uma nova escrita. Alguns perceberam erros que não haviam sido pontuados, outros, erros inexistentes. Desta forma concluímos esta primeira aplicação. Estou para fazer a devolutiva para eles (PI Giovana - Novembro de 2018).

Mas, afinal, como Larissa lidou com a situação inesperada (a não compreensão da proposta de atividade)? No feedback elaborado pela mentora, avaliando a atividade de produção e correção textual relatada por Giovana, Larissa demonstra que possivelmente saberia ensinar as crianças da PI, fornecendo exemplos sobre como ela própria lidaria com essa temática e situação de ensino (em outras palavras, o que ela teria feito se estivesse no lugar da PI); fazendo isso como forma de proporcionar um suposto modelo ou exemplo de atuação possível, para que a PI refletisse sobre a prática que ela desenvolveu com seus alunos, articulando e comparando com as sugestões da mentora. Segue o feedback:

Fico feliz por achar produtivo o desenvolvimento da atividade. **Também é interessante a sua percepção sobre a dificuldade dos alunos nesse primeiro momento, assim como a expectativa de maior facilidade e atenção dos alunos numa próxima atividade como essa.** Tem seguido um bom caminho deixando claro, com os alunos, suas expectativas e os objetivos traçados para as atividades. A

organização da sala em U também facilita o desenvolvimento dessa atividade, tanto para a interação dos pares, quanto para a sua circulação e intervenção com os alunos. Essa formação costuma ser rotina com a sua turma? Meus alunos também pedem sempre por esse tipo de organização. A troca de correção com os alunos é um viés interessante para o trabalho, como foi aceitação deles nesse processo? **Pergunto isso, pelo fato de não ter o costume de trabalhar logo no início com essa troca direta, pois muitas vezes alguns alunos possuem receio tanto na escrita como para indicar o erro do outro. Talvez a comanda possa ter deixando a entender sobre essa troca, mas fico pensando se não seria melhor trabalhar com eles algo corrigido por você antes, como um modelo de indicar a correção, afinal é um processo complexo, não acha? Provavelmente amenizaria a dificuldade que você citou e também indicada na observação final do aluno, ao fim da página. Às vezes, nós mesmo temos dificuldade em indicar as correções necessárias, não é?**

É um processo demorado mesmo, costumo trabalhar com essa correção individual aproximadamente, a cada quinze dias, pois a demanda de produção e correção uma a uma exige atenção e cuidado. Em meio a esse processo seguimos com escritas espontâneas e aspectos do gênero em Língua Portuguesa. [...]

Sugiro continuarmos com a proposta de correção textual, com indicação de legendas feita por você. Sente-se à vontade para pensar nesse trabalho com uma certa rotina com os alunos? Quais as principais vantagens e desvantagens que percebeu no desenvolvimento dessa atividade. O que mudaria ou não? Você pode responder a esses questionamentos em seu diário. (Feedback da mentora Larissa, feito para a atividade 1.2 de produção e correção textual - Novembro de 2018).

Em sua devolutiva, a mentora opta por fazer uso – guardadas as devidas adaptações – do modelo de feedback sugerido pelo programa de mentoria: o feedback formativo em modelo de “escada” (Abreu-e-Lima e Alves, 2011). De maneira geral, a estrutura desse tipo de feedback deve apresentar os seguintes elementos: sugerir, questionar, valorizar e esclarecer. A mentora valoriza a perspectiva e as impressões a PI, faz questionamentos (convidando à reflexão), esclarece alguns pontos e fornece algumas sugestões. Esse modelo de feedback foi uma das estruturas que foram sugerida pela equipe de formação e pesquisa do PHM, para que as mentoras pudessem ter como base para a elaboração das avaliações e devolutivas; o que pode ser um indício de que a mentora construiu conhecimentos sobre devolutivas na mentoria tanto por meio da sugestão feita pela programa quanto por colocar esse conhecimento em prática na elaboração dos feedbacks.

Larissa também opta por abordar o equívoco de Giovana (em realizar uma prática /

atividade diferente do que foi sugerido no enunciado) de maneira cautelosa, por meio de questionamentos que pudessem levar a PI a perceber o próprio engano. Apesar da sutileza da abordagem feita pela mentora, Giovana dá continuidade à interação e a solicitação da formadora em seu diário, esclarecendo que em uma oportunidade futura, ela desenvolveria a atividade da maneira como a mentora salientou / explicou. A decisão da mentora em utilizar uma linguagem cautelosa e sutil permitiu alcançar parcialmente seus objetivos formativos: apesar de a iniciante não ter inicialmente compreendido a sugestão de atividade feita pela mentora (ou teve que adaptar / alterar a prática por algum motivo ainda não elucidado), ela aparenta ter compreendido a ideia da mentora após a explicação no feedback.

Sobre a atividade de autocorreção, os alunos aceitaram a proposta de forma tranquila. Assim como todas as atividades, primeiro vem à proposta, a explicação, a prática e logo a devolutiva. Tiveram dificuldade em perceber os erros dos amigos, constantemente solicitaram auxílio dos amigos e da professora. Por se tratar da primeira aplicação da atividade, percebi alguns alunos que utilizam da reflexão na hora da escrita. Alguns talvez não tenham compreendido o sentido, por tanto penso que na segunda aplicação as dificuldades da primeira serão superadas permitindo assim um avanço significativo. Na próxima aplicação irei reescrever um texto na lousa e junto a eles farei a correção. Acredito que a visualização e os recursos que iremos utilizar juntos auxiliará (Diário do professor iniciante - PI Giovana - 06/11/2018).

Tendo em vista que o ano letivo de 2018 já estava se aproximando do fim, portanto, a proposta da mentora não acabou se consubstanciando nos desdobramentos objetivados: isto é, proporcionar à Giovana a construção de conhecimentos mais elaborados sobre como conduzir uma correção textual com os alunos. Essa sequência de interações entre a diade M-PI ilustra que a formadora vivenciou uma experiência com resultados imprevistos / inesperados, que resultou a não retomar esse tema nas interações futuras.

No caso que tem sido exposto até o momento, é possível perceber que a atividade planejada da mentora não atingiu os propósitos originais vislumbrados. Apesar de toda a assistência do programa de mentoria, algumas vezes, a mentora acaba vivenciado situações de interação com a PI em que ocorrem dificuldades inesperadas (demora da devolutiva da iniciante; interpretação equivocada das instruções etc.) que não conseguem ser totalmente resolvidas em tempo hábil. No caso exemplificado, o desenrolar da situação reforça a ideia de que o enunciado da mentora (de solicitação da atividade) revelou-se insuficiente para a compreensão – por parte da PI – da proposta. Reforça, também, a ideia de que o enunciado

apresentou lacunas em sua estruturação e, adicionalmente, a mentora não elaborou práticas ou recursos sobre como iria avaliar o desempenho da PI.

Mas, afinal, ao ter vivenciado essa tensão na mentoria (no caso abordado, a não compreensão da atividade por parte da PI), o que essa experiência contribuiu (ou não) para a construção de conhecimentos, aprendizagens e desenvolvimento profissional da mentora Larissa? A respeito disso, Larissa manifestou que estava preocupada em fazer com que a PI compreendesse o que era solicitado nas atividades (independentemente do formato, se era uma tarefa, um fórum, uma chamada para registrar no diário etc.). Assim, a preocupação com relação à elaboração e escrita de enunciados que contivessem instruções claras foi manifestada pela mentora em seu diário:

Tentei ser o mais clara e descritiva possível, indicando reflexões sobre o desenvolvimento da atividade, fazendo trocas entre os alunos [referente ao feedback que ela forneceu para a PI, explicando as diferenças entre a troca de atividades entre os alunos e a correção feita pela professora]. [...] **Afinal a gente quer acertar sempre [...] é importante para repensar a minha escrita ou na indicação de atividade. [...] no virtual é um espaço diferente, preciso pensar na comanda de atividade com a maior clareza possível.** (Registro no Diário de Mentoria de Larissa - Out/Nov 2018, grifos meus).

Nesse relato, a formadora manifesta uma **tensão** vivenciada na interação virtual com a iniciante, considerando que são compreendidas como: dúvidas, dilemas, divergências, desacordos, dificuldades, desconfortos, angústias, conflitos individuais (e grupais) que se apresentaram ao longo da construção e desenvolvimento do trabalho no programa de mentoria (podendo ser oriundas de oposição de ideias, sentimentos e ações) (Reali; Tancredi; Mizukami, 2016; Barros, 2022). A tensão da formadora está em ter experienciado uma situação de mentoria em que a PI acompanhada não compreendeu suas recomendações / instruções; com isso, a mentorada acabou colocando em prática determinadas ações educativas que não tinham sido sugeridas pela mentora. Diante desse cenário, Larissa teria que pensar sobre o que iria fazer: iria “cobrar” a PI para que refizesse a prática com seus alunos? Iria questionar a iniciante para verificar o porquê de ela ter adaptado a prática? Iria deixar isso de lado e escolher trabalhar com outra necessidade formativa? Será que Larissa continuará com essa preocupação, essa tensão no trabalho de mentoria?

Neste caso – por enquanto – foi manifestada pela mentora a necessidade e preocupação em escrever suas comandas e feedbacks da maneira mais clara possível, para evitar que a PI ou não entenda as instruções e recomendações, ou que interprete de uma

forma que não era esperada pela mentora. Aqui vale adiantar que essa preocupação irá permear na interação entre a díade de M-PI Larissa e Giovana, ao longo do desenvolvimento do trabalho de mentoria. Seria essa situação um meio ou uma oportunidade para que mentora pudesse realizar aprendizagens e/ou construir conhecimentos sobre como ensinar a ensinar?

Para a PI, não se sabe os desdobramentos da realização da atividade. Pois, ela não comenta a respeito disso em seu relato no final do ano de 2018 (se ela chegou a realizar uma nova atividade de produção de correção textual com os alunos ou não). Já para a mentora, essa experiência resultou em uma reflexão sobre sua atuação e, conseqüentemente, uma proposição de novas práticas de acompanhamento desta PI em 2019. Um aspecto que se destacou foi o seu acompanhamento mais estreito da mentora, acompanhando a PI Giovana mais amiúde.

Percebeu-se que Larissa (em 2018) se utilizou de práticas como tarefa (com sugestões de atividade, orientando a realização da mesma e convite à reflexão) feedback formativo, compartilhamento de materiais de apoio (neste caso, um texto de leitura complementar), convite e estímulo à reflexão, diálogo, questionamentos (seja para induzir a reflexão, ou para obter mais informações sobre as práticas docentes e conhecimentos de Giovana). Em respostas a tais atividades, a PI tem tido uma postura mais descritiva do que reflexiva em seus relatos, independentemente sendo em via de tarefa ou diário. Portanto, apesar de a mentora ter começado a perceber a importância dos feedbacks claros e bastante explicativos, a PI ainda não tem contemplado todos os pontos sugeridos pela mentora, com poucas reflexões (ou reflexões não muito aprofundadas), fazendo relatos de cunho mais descritivo. Também é importante deixar claro que a formadora não solicitou que a mentorada re-aplicasse a atividade com seus alunos, de forma que pudesse atender à sugestão original.

Além de convidar a PI Giovana à refletir, a mentora também convida-a para que escreva em seu diário, o que estimula a continuar a diálogo. Esses elementos constituem uma forma de dar continuidade ao trabalho de mentoria e contribui tanto para as aprendizagens e desenvolvimento profissional da mentora quanto da PI. O próprio convite à reflexão já é uma forma de estimular a PI a escrever, no sentido de reelaborar registros narrativos escritos. Pois, se a mentora faz questionamentos, então é necessário responder ao que foi perguntado. No PHM, o espaço para responder às questões e reflexões das mentoras era preferencialmente feito por meio do diário, dando continuidade ao diálogo que foi iniciado nas demais atividades tarefas de outras naturezas.

De acordo com relatos da própria mentora, fornecidos em uma entrevista concedida para duas tutoras do PHM, a formadora revela que percebeu que a PI não compreendeu as instruções que ela forneceu, e essa situação se mostrou – neste caso – como sendo uma tensão e um aprendizado. Larissa sentiu o peso da responsabilidade de ser mentora: ela elaborou uma atividade de tarefa para Giovana (para que a PI pudesse colocar sua sugestão em prática com seus alunos e contar, analisar, compreender como foi a experiência, seus desdobramentos etc.) e percebeu que a iniciante não entendeu por completo uma de suas recomendações. Assim, a PI acabou colocando em prática algo que não era o esperado pela mentora, fazendo-a refletir e aprender que, se ela fornecesse instruções que não tivessem clareza, Giovana realizaria práticas que não a auxiliariam, e que talvez até pudessem dificultar a experiência com os alunos, indo na contramão do que Larissa pretendia (auxiliar / ajudar a PI com suas demandas, necessidades formativas e dificuldades).

Quando a gente começou, a Giovana estava no 5º ano. E ela sempre relatou uma dificuldade com a produção, que eles não pontuavam direito, que eles tinham problema na escrita, na correção. Foi lá em 2018 ainda, que a gente fez a primeira atividade de correção e produção textual com ela. Eu coloquei um relato de como eu fazia a correção. Depois avaliando a atividade realizada com o meu tutor, ela teve uma identificação que apresentou uma interpretação diferente do que eu esperava. Nesse momento, eu percebi que a minha escrita não estava tão clara na comanda e eu precisava ter feito diferente. [...] Era uma palavra que eu usei e que, acho que era “correção coletiva”, e ela fez uma troca com os alunos e não era uma coisa boa para se fazer em um primeiro momento, ela deveria ter feito individualmente, ter feito um pra cada um, antes de ter feito uma coletiva na lousa com eles. Mas eu não fui muito feliz na minha descrição [do exemplos fornecido e da comanda]. **Então, isso foi uma das primeiras coisas que eu lembro como aprendizagem pra mim, de sempre rever a escrita de uma comanda daquilo que eu quero, porque é diferente de a gente falar e explicar em uma conversa em comparação com aquilo que está na escrita. Eu não vou estar ali presente para tirar as dúvidas dela, por exemplo. Aí, gerou uma outra interpretação** (Mentora Larissa - Entrevista com as tutoras do PHM - 12/06/2020, grifos meus).

Este tipo de constatação e aprendizagem realizadas pela mentora, só puderam ser possíveis devido à Larissa estar inserida em um contexto real de atuação e inserção prática na mentoria, especialmente considerando o contexto híbrido do PHM. Pois, diferentemente de propostas como a da supervisão pedagógica – compreendendo este conceito como sendo a teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem em contexto educativo formal; isto é, a prática / intervenção de ter um supervisor que observa

aulas de outros docentes, com a finalidade de auxiliar no desempenho (Vieira; Moreira, 2011; Reis, 2011) –, a mentoria do PHM não tinha como base o acompanhamento de aulas de docentes iniciantes e nem a apresentação de juízos de valor no que se refere a atuação das iniciantes. A proposta formativa da mentoria se baseia na indução de percepções e reflexões – essencialmente via narrativas escritas – das docentes principiantes sobre suas práticas, acompanhadas por um professora mais experientes (a mentora), a respeito de: como a aula dada ocorreu, sua atuação, seu contexto e realidade escolar, comentários sobre suas dificuldades e seus acertos, compartilhamento de opiniões e como se sentia com relação à docência numa conversa profissional. **Com isso, na mentoria híbrida, a única forma de conhecer mais sobre a iniciante acompanhada e sobre seu contexto escolar é por meio de registros escritos, narrativos (interações majoritariamente assíncronas).**

Ao se deparar com uma situação em que o registro escrito da instrução fornecida pela mentora não foi totalmente compreendida pela PI e, em tendo consciência de que não poderá estar junto presencialmente da PI para esclarecer dúvidas, Larissa percebe que a comunicação escrita tem que ser o mais clara, objetiva e bem explicada possível. Se o PHM não tivesse um caráter híbrido, se não existisse o componente virtual, a mentora e a PI talvez não tivessem vivido esse tipo de situação. Assim, essa aprendizagem construída pela mentora só ocorreu porque as características do programa (a necessidade de realizar interações e conversas profissionais virtualmente) levaram mentora e PI a experienciar uma situação imprevista, para ambas. Essa situação contempla, portanto, um dos objetivos específicos da presente pesquisa: de que maneira o modelo ou formato do programa de mentoria impactou no desenvolvimento profissional e na construção de aprendizagens por parte da mentora (compreender se o modelo de mentoria assumido e/ou o formato do programa de mentoria proporcionou implicações para a formação e desenvolvimento da mentora participante a pesquisa).

Se a mentora explicitamente diz que realizou uma aprendizagem, que ocorreu devido a estrutura do próprio programa (que favorecia a escrita e interações assíncronas), então isso é um **indício de que sua base de conhecimentos para o ensino do ensino começou a expandir**. Afinal, se a mentora percebe que tem que ter mais cuidado com o que escreve, para que as sugestões e recomendações de práticas sejam desenvolvidas de maneira coerente com a forma como foram explicadas / descritas, então ela se deparou com uma questão que é típica da formação, do ensino do ensino. No âmbito / nível do ensino, docentes têm que se preocupar em elaborar enunciados e práticas que sejam claros para que seus alunos façam as

atividades sem dúvidas ou enganos. Já na mentoria, mentores têm que se preocupar em explicar de maneira detalhada e clara sugestões sobre como elaborar e desenvolver práticas com os alunos de PIs (que não são estudantes sob a responsabilidade dos mentores). Na sua interlocução, devem ser claros, para que os iniciantes possam desenvolver práticas sem dúvidas, a fim de que os alunos possam realizar as atividades sem enganos. **Esse exemplo ilustra a construção de um conhecimento de segunda ordem (Murray; Male, 2005) para a construção de comandas / enunciados, que é essencial para a atuação formativa da mentora.**

Há também, **evidências de que a mentora vem tentando, ao longo de cada interação, estreitar os laços entre M-PI e desenvolver vínculos de confiança.** A construção de laços ocorre nos reforços positivos que Larissa apresenta para Giovana (por meio da valorização do esforço da PI na realização da atividade, por exemplo), parabenizando-a por fazer a atividade com os alunos e por compartilhar o relato por meio da tarefa. A mentora fala sobre os acertos de Giovana, fornece sugestões sobre como melhorar. Mas, para além de fornecer reforços positivos, outro fator que aparenta ser uma estratégia da mentora para se aproximar da PI é a forma como ela aborda os conteúdos: por meio de abordagem sutil da mentora, fazendo questionamentos ao invés de críticas, convidando a PI a refletir sobre o que foi feito. Afinal, a avaliação da mentora tem como foco dar continuidade ao objetivo formativo (auxiliar a PI com sua necessidade formativa em aprimorar práticas de produção e correção textual), e não dar nota para as atividades de Giovana. A mentora assume uma postura de respeito à PI, **baseando sua prática em fazer proposições (propostas), sugestões e questionamentos reflexivos.**

Tudo isso foi tratado segundo os modelos de feedbacks, discutidos e trabalhados conjuntamente entre as mentoras em seu processo formativo inicial com a equipe de formação do PHM. O que significa que a mentora demonstra que vem aprendendo a elaborar feedbacks formativos compatíveis com aqueles que foram apresentados como modelos (Abreu-e-Lima; Alves, 2011), **o que seria um indício de que vem sendo construídas aprendizagens sobre: devolutivas e avaliação formativa (feedback com caráter formativo), habilidades que são necessárias ao exercício da mentoria.**

Assim, Larissa tanto pôde construir aprendizagens sobre devolutivas e feedbacks devido às contribuições da formação para a mentoria que ela vinha recebendo da equipe do PHM, como também ela construiu aprendizagens sobre devolutivas, feedbacks – bem como

construiu conhecimentos sobre comandas e enunciados – por meio de sua inserção e atuação como formadora na prática, na medida em que interage com a PI Giovana. Afinal, a mentora agora demonstra maior clareza sobre a necessidade de fornecer instruções objetivas, claras, e detalhadas, seja por meio de comandas / enunciados, feedbacks / devolutivas e demais práticas desenvolvidas.

Em resumo, a mentora vem manifestado em suas práticas e interações com a PI – bem como em seus relatos para a equipe do PHM – que tem construído conhecimentos sobre a elaboração de comandas mais aprimoradas e também sobre feedbacks que sejam coerentes com a proposta do programa. Expandido, assim, sua base de conhecimentos para o ensino do ensino, ao construir conhecimentos tanto sobre o planejamento e formulação de práticas quanto na avaliação se as práticas formativas contemplaram seus objetivos.

Mas, será que a PI tem conseguido construir aprendizagens sobre a docência, por meio do acompanhamento, sugestões, intervenções e questionamentos da mentora? Torna-se necessário ler o que a PI escreveu em seu diário a respeito das informações solicitadas por Larissa:

Sobre a atividade de autocorreção, os alunos aceitaram a proposta de forma tranquila. Assim como todas as atividades, primeiro vem à proposta, a explicação, a prática e logo a devolutiva. Tiveram dificuldade em perceber os erros dos amigos, constantemente solicitaram auxílio dos amigos e da professora. Por se tratar da primeira aplicação da atividade, percebi alguns alunos que utilizam da reflexão na hora da escrita. Alguns talvez não tenham compreendido o sentido, portanto penso que na segunda aplicação as dificuldades da primeira serão superadas permitindo assim um avanço significativo. Na próxima aplicação irei reescrever um texto na lousa e junto a eles farei a correção. Acredito que a visualização e os recursos que iremos utilizar juntos auxiliará. (PI Giovana - Diário do professor iniciante - 06/11/2018).

A parte desse relato, supõe-se que o feedback fornecido pela mentora suscitou na PI algumas reflexões, ao perceber e relatar que teria que replicar a atividade sugerida, já indicando que a correção coletiva seria feita por meio da reescrita de um texto na lousa. Giovana também percebeu que poderia aprimorar sua prática docente ao relatar para Larissa que, da próxima vez, ela iria fazer isso de maneira diferente do que foi feito anteriormente. Portanto, há indícios de que a PI pensou sobre as sugestões e questionamentos propostos pela mentora e fez algumas possíveis reflexões sobre sua prática, levando em consideração as

recomendações indicadas.

Desta forma, tanto mentora quanto PI aparentemente construíram conhecimentos, proporcionados por essa experiência com a atividade de correção textual sugerida pela mentora, constituindo-se como uma prática de mentoria que teve começo, meio e fim (por ora). Com esses elementos, Larissa possui informações para (re)planejar suas práticas e intervenções, podendo começar a avaliar o trabalho de mentoria no sentido de buscar compreender se ela tem conseguido contemplar seus objetivos formativos.

Mas, para além disso, essa interação entre M-PI também contribui para exemplificar que não existe ensino sem aprendizagem. Por este motivo, chamamos esta relação de processo de ensino-aprendizagem: em tese, o professor ensina e seus alunos aprendem. Porém, o professor também aprende ao ensinar seus alunos, tendo a possibilidade de construir conhecimentos sobre quais práticas são bem sucedidas, como realizar transposição didática etc. Por isso ocorre o fenômeno que chamamos de “ensino-aprendizagem”: o ensino é indissociável da aprendizagem porque ambos os indivíduos (educador e educando) podem vir a ensinar e aprender nessa relação (Kubo; Botomé, 2001). Com relação a esse fenômeno, Larissa e Giovana tanto aprendem quanto ensinam uma à outra.

Larissa constrói conhecimentos sobre como ensinar a ensinar na medida em que interage e conversa (profissionalmente) com Giovana, bem como ao colocar em prática suas intervenções e refletindo sobre os resultados proporcionados. **A mentora aprende a partir da interação com a PI, mas também a partir da reflexão que ela tem sobre suas práticas, sobre o trabalho desenvolvido e refletindo, também, se os objetivos formativos foram alcançados.** Então, se torna um processo de ensino-aprendizagem, porém na esfera do ensino do ensino. Por esse motivo, aparentemente a premissa do PHM em se constituir como uma iniciativa de mentoria docente que pudesse proporcionar aprendizagens tanto para docentes em início de carreira quanto para professores experientes (atuando como formadores, mentores) tem se mostrado como sendo uma proposta viável e possível.

Como o final do ano letivo se aproximava, Larissa preparava suas práticas e seu enfoque para a finalização do trabalho docente da PI naquele ano, tendo em vista que ela conseguiu identificar – a partir das práticas, demandas e relatos de Giovana – que a necessidade formativa principal da iniciante girava em torno de produção e correção textual. A mentora voltaria a trabalhar com essa temática no próximo ano letivo, em 2019, na medida

em que Giovana permaneceu no programa. Porém, suas práticas serão alteradas no próximo ano, para conseguir contemplar seus objetivos, também para contemplar as características do contexto de atuação de Giovana.

Além disso, apesar de manter sua mentora atualizada sobre o cotidiano na escola e os conteúdos trabalhados e abordados com seus alunos (por meio de registros e narrativas elaboradas no Diário do Professor Iniciante), Giovana costuma ser bastante sucinta nas descrições e explicações que escreve em seu diário, mesmo quando elabora um registro voltado a responder questionamentos feitos por sua mentora: a PI realiza o que é solicitado por Larissa (escrever no diário com certa frequência, fornecer mais informações, responder questionamentos etc.), porém, até o momento, a iniciante apresenta uma postura um pouco lacônica. Diante da forma como a PI tem se expressado em seu diário, a mentora Larissa busca incentivar a escrita da PI, visando estimular a iniciante a escrever com maior riqueza de detalhes e com mais elementos que indiquem que houve reflexão não apenas sobre o que é escrito nos diário e tarefas, mas também que possa sinalizar indícios de que houve reflexão sobre as próprias práticas docentes.

Com isso, segue o feedback fornecido pela mentora, ao final do ano letivo:

Estamos todos cansados, não é? Com os alunos também não tem sido diferente. **Mas em nossas reflexões pesa a avaliação do que foi possível ou não, do que poderia ter sido diferente. Fator esse, muito importante para o processo de constituição docente.**

Você vem fazendo projeções de melhoria e alterações na dinâmica [com os alunos], a fim de obter um melhor processo de intervenção e bons resultados. [...]

É tempo menos de avaliar, não para julgar apenas, mas refletir sobre as ações planejadas, as ações bem sucedidas ou não. Embora já estejamos caminhando para a reta final, penso ser importante continuarmos com essa conversa sobre o trabalho desenvolvido, como uma reflexão e aprendizagem para o próximo ano, assim avaliamos também as principais necessidades para o trabalho no ano seguinte.

Pensando nisso, gostaria de encaminhar uma atividade de autoavaliação sobre o desenvolvimento do trabalho desse ano, o que acha? Pensar pontos positivos e negativos, atividades bem sucedidas ou não que foram desenvolvidas, entre outros... **Também é [oportunidade para] aprendizagem da docência e crescimento profissional, não é?** (Feedback da mentora Larissa para os registros em diário da PI Giovana - 18/11/2018).

A mentora parece tomar decisões e construir práticas e abordagens seguindo suas percepções, a partir das informações apresentadas pela PI, no sentido de tentar contemplar as necessidades formativas de Giovana. **Pois, estimular a iniciante a refletir mais sobre o que escreve e sobre sua prática, aprofundar-se mais, ser mais minuciosa, também são necessidades formativas da própria PI, que foram identificadas pela mentora. Afinal, se a formadora tem que ensinar a iniciante sobre aspectos relacionados à docência, fazendo com que o ensino seja um conteúdo a ser trabalhado (conhecimento de conteúdo específico), então a habilidade e capacidade de reflexão (sobre a docência, sobre práticas, sobre crenças, concepções, compreensões etc.) é também um conteúdo / habilidade / competência a ser ensinado pela mentora** (a reflexão como sendo uma das necessidades formativas da PI).

Assim, diante das reflexões da própria mentora, Larissa percebe que o momento é de convidar Giovana para analisar sua atuação docente e realizar um “balanço” sobre o ano letivo. Afinal, se a PI demonstrava cansaço, e se o fim do ano letivo era o momento propício para que a Giovana articulasse suas capacidades de reflexão com (auto)avaliação (visando, futuramente, pensar sobre o planejamento do próximo ano), então, ao invés de solicitar para a iniciante alguma atividade que auxiliasse em outras necessidades relacionadas a outros conteúdos específicos (trabalho com textos, língua portuguesa, por exemplo), a mentora foca em exercitar a capacidade de reflexão e avaliação da PI sobre a própria prática. Diante disso, Larissa decide - portanto - elaborar uma nova atividade de tarefa a ser contemplada por Giovana: “Atividade 1.3 - Avaliando o trabalho de mentoria 2018”:

Estamos finalizando o período letivo, esperamos que tenha sido um período de intensas aprendizagens. A jornada pode ter sido intensa, você batalhou, se esforçou, enfrentou desafios e viveu alegrias. Pudemos estar juntas num período desse ano, compartilhando práticas, conflitos e experiências. **Nesta atividade iremos avaliar como foi o trabalho deste ano, além de pensar o trabalho do próximo ano.**

É importante recapitular sobre o que aconteceu, repensar algumas práticas, pensar e escrever sobre o que virá no próximo ano. Por isso você irá elaborar uma narrativa descrevendo e refletindo sobre suas práticas desse ano e as expectativas, medos e receios que tem para o próximo ano letivo. Para auxiliá-la nas reflexões, sugerimos pensar sobre: (a) Quais foram suas dificuldades e facilidades desse ano? (b) Como você pensa que será desenvolvido o próximo ano letivo? (c) Como você se imagina atuando como professora no próximo ano letivo? (d) Quais são seus sentimentos,

preocupações, dúvidas, medos e expectativas positivas diante desse novo desafio? (e) De que forma o PHM pode ter lhe auxiliar no próximo ano ou quais sugestões você daria ao programa de mentoria? (Enunciado da “Atividade 1.3 - Avaliando o trabalho”, elaborado pela mentora Larissa - Dezembro de 2018).

Giovana conseguiu, desta vez, elaborar uma narrativa mais longa e com mais informações do que os registros que costuma fazer em diário. Segue a resposta da PI:

O ano letivo de 2018 foi marcado por **grandes desafios e autorreflexão**. A escolha de um quinto ano já trazia intrinsecamente a responsabilidade em relação a **níveis diferentes de conteúdos, avaliações internas e externas e a preparação para o segundo ciclo do ensino fundamental**.

Nos primeiros dias de aula senti dificuldade em organizar de forma prática a sala para que pudesse identificar o quanto antes as dificuldades dos alunos. Em princípio percebi uma sala bem diferente dos outros quintos anos pelo quesito da **quantidade de alunos retidos** assim como a **quantidade de inclusões com laudo**. **De certa forma impactou em muito minha prática**, pois alguns alunos necessitavam de atenção que envolvia cuidados com a limitação física (exemplo: aluno com síndrome de Irlen, baixa visão), cognitivo (deficiente intelectual, autista) e outros que destoavam por se sentirem adolescentes/maiores numa sala de crianças (que era o caso dos alunos retidos, três deles retidos por dois anos).

Para as inclusões, uma delas era assistida por um professor de educação especial. Os demais eram atendidos por mim juntamente aos outros. **Fui procurando formas e fazendo testes, avaliações diagnósticas para formar um perfil da sala**. Uma pequena parte trazia conhecimento dos anos anteriores e estavam preparados para conteúdos novos sem dificuldades. Já um pequeno grupo necessitava de atividades ampliadas ou adaptadas. Uma maioria necessitava de intervenção por falta de conceitos básicos em matemática e língua portuguesa. **E por fim, praticamente toda a sala necessitava de trabalho constante de produção textual e interpretação.**

Além destes agravantes, tínhamos uma gestão nova na escola, todo o corpo dos novos gestores pouco auxiliavam nas dificuldades da sala. Por exemplo: o aluno autista poderia ser assistido juntamente às demais inclusões, isso me auxiliaria a trabalhar mais com os outros grupos, no entanto responderam que era eu quem deveria delegar tais funções a professora de educação especial, no entanto, a mesma demonstrava certa apatia em relação aos problemas da sala e também não me sentia apta a delegar algo, visto que não havia relação de hierarquia com ela. Pelo contrário, sabendo que o aluno autista antes de tudo era meu aluno também, no começo separava as atividades e sugestões de como trabalhar com ele.

Percebi que tinha pouco com quem contar e que pouco adiantaria

reclamar ou murmurar pelos cantos minha insatisfação pela formação errônea da sala assim como a ausência de respaldo pedagógico.

Busquei informações com professores mais experientes, tirei o foco daquilo que os alunos não sabiam apenas e comecei a trabalhar o que tinham de melhor em cada um deles antes de tudo.

Uma característica forte da sala era a indisciplina. Alunos mais velhos zombavam dos mais novos, ocorria certa rebeldia e resistência para acatarem regras, havia bullying, diálogo agressivo entre eles. **Mudei a sala por muitas vezes, até encontrar a melhor posição que seria em formato de U.** Ali todos poderiam ver uns aos outros, o aluno TDAH (que passou o ano todo sem medicamento) já não corria tanto pela sala, começaram a identificar e auxiliar os amigos. Trouxe títulos para leitura compartilhada [...]. Todos os títulos abriam possibilidades para discussão de valores, respeito, regras entre outros quesitos que permitiram um trabalho disciplinar, aceitação e respeito ao próximo.

Dentre todas as dificuldades, os alunos avançaram na disciplina, responsabilidade, respeito e no quesito pedagógico deram um salto na interpretação textual que refletiu em todas disciplinas. O trabalho em equipe também se tornou uma característica do grupo, assim como o acolhimento e o cuidar do próximo. Cada um dentro do seu limite - avaliei alunos de formas diversas, principalmente as inclusões.

Para o próximo ano anseio estar mais preparada para identificar e sanar as dificuldades do grupo. Elaborar atividades que vão ao encontro com a proposta e as dificuldades deles. Anseio também estar mais atenta as avaliações externas.

O programa PHM me auxiliou no **processo de reflexão, maturidade profissional, identificação e formas de sanar dificuldades do grupo.** Todos estes quesitos contribuíram de forma a **focalizar minha prática, deixar o olhar mais atento** ao que possivelmente eu possa fazer pelo grupo. Espero que o próximo ano **supere as dificuldades iniciais o quanto antes [e] possa fazer um trabalho com mais qualidade** e reflexos positivos na vida dos alunos (“Atividade 1.3 - Avaliando o trabalho”, elaborada pela PI Giovana - Dezembro de 2018).

Giovana não forneceu mais detalhes sobre o que ela planejava realizar no próximo ano. Isso pode ter ocorrido, possivelmente, porque ela ainda estava atuando como professora de apoio (substituta). Ela deixou registrado na narrativa que pretende estar mais preparada para identificar e sanar as dificuldades dos alunos, porém, não disse de que maneira ela iria se preparar para fazer isso, ou de que maneira ela acredita que irá alcançar esse objetivo.

Porém, como logo abaixo ela menciona que as contribuições do PHM para sua atuação profissional, que lhe proporcionaram mais maturidade profissional e aprendizagens sobre como sanar as dificuldades dos estudantes, então, provavelmente é um indicativo de que a PI esperava que iria se preparar para identificar e sanar as dificuldades possivelmente por meio do auxílio que recebe no PHM.

Assim, atentando-se para para o feedback realizado por Larissa a respeito da atividade entregue por Giovana, tendo em vista que se trata de uma atividade e um feedback fazendo um balanço sobre o ano letivo de 2018, é o momento propício para que mentora e PI possam reconhecer e gerenciar as aprendizagens que foram realizadas ao longo do ano, por meio das interações e da reflexão. Segue o feedback de Larissa:

Nesta atividade você recapitulou alguns pontos importantes do seu trabalho neste ano e atendeu aos critérios de avaliação da mesma.

É um momento importante refletir sobre o trabalho. Avaliar e refletir sobre nossas ações é um importante passo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e aprimoramento da prática. É sempre preciso planejar e refletir sobre nossas ações e decisões, não para percorrer um caminho sem obstáculos [...] Mas, o importante é o processo, e não o fim em si.

Foi muito interessante acompanhar sua trajetória neste ano, apesar das grandes dificuldades restritas à sua turma e do caminhar solitário que relata, foi possível perceber o avanço de seu trabalho com as crianças. **Você criou boas estratégias para o manejo de sala, assim como para conquistar a turma.**

Quando você relata: “tirei o foco daquilo que os alunos não sabiam apenas e comecei a trabalhar o que tinham de melhor em cada um deles antes de tudo”, demonstra sua sensibilidade na avaliação com cada um, observando suas especificidades e traçando boas expectativas a todos. **Isso é muito importante, pois essa avaliação exige atitudes que valorizem o crescimento individual e intelectual da tanto seu, como dos outros.**

Nesses poucos meses em que estivemos juntas no PHM foi possível perceber esse seu olhar reflexivo sobre si, sobre a escola e os alunos. Você menciona que o PHM “auxiliou no processo de reflexão, maturidade profissional, identificação e formas de sanar dificuldades do grupo”; ao ler esse trecho, fico muito feliz, pois estes são alguns dos objetivos. **A proposição de um professor reflexivo se dá a partir de experiência do mesmo, da sua vivência pessoal e da prática. O crescimento profissional se inicia com a obtenção de informações ou documentação, pelo qual se estabelece o dilema ou desafio, por conseguinte ocorre a reflexão e análise, com formulação de teorias pessoais que levarão à prática de uma ação**

informada. Enfim, espero que no próximo ano possamos manter um contato intenso, ao longo de todo ano, com trocas de atividades, reflexão, estudo e planejamento em conjunto.

Neste momento faremos um recesso, todos merecemos um descanso, retornaremos ao AVA no final de janeiro ou começo de fevereiro, **mas podemos manter o contato por outros veículos** (Feedback da “Atividade 1.3 - Avaliando o trabalho”, elaborado pela mentora Larissa - Dezembro de 2018).

No feedback elaborado pela mentora, ela pôde fazer um balanço e encerramento (temporário) das atividades e construir uma devolutiva formativa, em que ela compartilhou suas compreensões sobre reflexão. Por exemplo, ao mencionar os comentários que Giovana fez sobre de que maneira o PHM a ajudou a aprender sobre a docência, Larissa compartilha sua visão a respeito da reflexão e sobre o professor reflexivo. **Com isso, ela explicita elementos de sua base de conhecimentos, ao ter que manifestá-los, visando aprimorar as compreensões da iniciante sobre processos reflexivos** (importância de ser um profissional reflexivo, como ser mais reflexiva e o que isso implica, o planejamento e avaliação como sendo integrados a reflexão etc.; Zeichner, 2008).

Larissa também aproveitou a oportunidade para convidar a PI a continuar sua participação no PHM no próximo ano. Apesar da pausa nas atividades para descanso, deixou claro que a iniciante tinha liberdade para conversar com sua mentora por outros canais de comunicação. Deixar essa porta aberta é uma estratégia não apenas de estimular que a PI continue participando do PHM no próximo ano letivo, **mas também se trata de uma prática para fortalecer os laços profissionais e de confiança entre elas**, elementos que têm se mostrado importantes para que o trabalho de mentoria se desenvolva e para que ocorram trocas entre pares.

Portanto, até o momento, Larissa assume uma **postura gentil, reflexiva e inquiritiva** (Braga et al., 2020), por meio de questionamentos norteadores e oferecendo devolutivas à iniciante; **também foi bastante propositiva**, fornecendo exemplos, dando sugestões e recomendações sobre como Giovana poderia aprimorar suas práticas com seus alunos. Ao construir abordagens (por meio das interações entre M-PI) que fazem com que Larissa venha apresentando uma postura propositiva e reflexiva, esses elementos indicam que ela está começando a **construir uma identidade como mentora. Tendo em vista que – de maneira geral – a identidade de formadora pode levar (em média) até três anos para ser construída** (Loughran, 2014); então a mentora teve oportunidades para pensar sobre que tipo

de formadora ela tem sido e que tipo de formadora quer se tornar. Será que essas posturas e abordagens vão se repetir em 2019? Ou será que Larissa irá experimentar outras abordagens e estilos de interação, como forma de (re)construir a identidade de formadora / mentora que vem elaborando, e também como forma de contemplar as necessidades e demandas de Giovana? Larissa estaria construindo uma nova identidade profissional, ou a identidade de mentora seria apenas uma faceta / dimensão dentro a identidade profissional como formadora que ela já vinha construindo ao longo das demais participações em outras iniciativas de formação docente?

Obviamente, a identidade profissional de mentora / formadora não é constituída apenas pelo comportamento, abordagem e atitudes de Larissa, mas por vários outros elementos, como: a percepção da mentora sobre si mesma, enquanto profissional que simultaneamente é docente e formadora, o processo de construir sua identidade profissional de maneira coletiva e individual (por exemplo: interação, reflexão e trocas com os pares, a forma como a categoria de mentoras / formadoras vem se constituindo no PHM etc.), ampliação de sua base de conhecimentos sobre o ensino do ensino e ter consciência de que possui uma base de conhecimentos voltada a esse tipo de atividade profissional; construção de conhecimentos autorais (em especial, conhecimento de conteúdo específico) por meio das experiências e reflexões sobre as práticas elaboradas e desenvolvidas (indicando estar vivenciado e construindo um processo de raciocínio pedagógico; aprendendo a pensar como uma mentora, uma formadora).

Segundo a percepção da própria mentora, fazendo um balanço de como realizou as atividades de mentoria, suas aprendizagens, ocorridas ao longo das interações realizadas com Giovana em 2018, Larissa compartilha:

Uma das primeiras dificuldades esteve relacionada à minha organização temporal para realização das atividades propostas no PHM, visto que demandam dedicação, tempo de estudo, registro e reflexão. No contexto de formação docente, o PHM surgiu para mim como uma retomada dos meus estudos. Foi um momento de retomada de leituras e discussões mais aprofundadas, assim procuro sempre me organizar para cumprir as atividades e superar imprevistos. Inicialmente tive dificuldades relacionadas à identificação das necessidades formativas para traçar ações, intervenções e atividades a serem definidas, estabelecendo um planejamento contínuo de ações de formação. Além disso embora sempre tentasse elaborar feedbacks de formas diversas, os registros de Giovana [...] foram, em sua maioria, muitos curtos e com breves

descrições, o que dificultava compreender melhor suas dificuldades e necessidades (Mentora Larissa - Relatório individual anual da FAPESP - 2019, referente às atividades desenvolvidas em 2018).

Ao relatar que sua participação na mentoria fez ela retomar e/ou intensificar os estudos, este já é um indício de que ela tem utilizado o contexto do PHM como forma de buscar conhecimento, a fim de construir aprendizagens profissionais (que fazem parte da postura de professora pesquisadora e reflexiva). Ao levar em consideração que professores (estendendo-se para formadores de professores) são produtores de conhecimento (devido à natureza da atividade de ensino e/ou ensino do ensino; por serem profissionais do conhecimento; e ao considerar que os professores produzem conhecimento autoral ao elaborar conhecimento pedagógico de conteúdo), então, Larissa manifesta que está ativamente agindo como professora e formadora pesquisadora de sua própria prática. Nisso, compreendendo o conceito de professor pesquisador da seguinte maneira:

- a) Estejam implicados professores ou professores e pesquisadores que, **produtores do conhecimento que são, buscam compreender a natureza dos fenômenos educativos em razão da necessidade de aprendizado dos alunos e de sua formação humana;**
- b) Sejam consideradas a interculturalidade e a pluralidade como partes inerentes à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela;
- c) **A reflexão seja concebida como processo humano que se dá, individual e coletivamente,** em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais (Fagundes, 2015, p. 298).

Ao admitir que enfrentou dificuldades, este é um indicativo de que ela percebeu uma limitação e uma outra tensão em sua atuação como mentora. Ela estava diante de um desafio: a necessidade de construir conhecimentos e aprendizagens sobre como elaborar estratégias para melhor identificar as necessidades formativas da PI. Ou seja, este é um indício de que Larissa estaria gerenciando suas aprendizagens ou, pelo menos, se organizando para superar as dificuldades encontradas. A superação desses desafios e tensões possui o potencial de proporcionar a construção de novos saberes e a expansão de sua base de conhecimentos, tanto para o ensino quanto para o ensino do ensino (Reali; Tancredi; Mizukami, 2016; Barros, 2022). Por ora, a mentora indica que a mobilização de recursos e conhecimentos para aprender sobre mentoria tem influência do contexto estabelecido na sua interação com a PI. Ainda a respeito da forma como ela tem superados as dificuldades e as tensões, Larissa complementa:

Há um intenso envolvimento entre as mentoras nos encontros presenciais [com outras mentoras e a equipe de formação e pesquisa], com trocas de experiências e buscando caminhos para as possíveis dificuldades, partilha de informações sobre conteúdos relacionados à mentoria, formação, sala de aula, dentre outros. Em umas das atividades de troca de experiências bem sucedidas ou não, por exemplo, foi enriquecedor as sugestões para a condução do trabalho e superação das dificuldades. A relação com as tutoras e professoras [da universidade] também se dá em igual medida, visto que procuram nos orientar com proposição de leituras, questionamentos, orientações e formações. Tal subsídio vai desde compartilhamento de textos, formações contínuas nos encontros presenciais e no AVA, como também na orientação do uso de ferramentas para o desenvolvimento de atividades com as PIs, **quando é mais adequado utilizar fórum, diário ou tarefa, por exemplo** (Mentora Larissa - Relatório individual anual da FAPESP - 2019, referente às atividades desenvolvidas em 2018).

As informações que constam no relato acima são coerentes com os conceitos trabalhados na presente tese. Pois, compreendendo “a reflexão [...] como processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais [...] e educacionais (Fagundes, 2015, p. 295), e compreendendo a construção da identidade profissional como um processo que também se dá tanto individual quanto coletivamente. Consequentemente, a percepção da mentora de que a troca com os pares (outras mentoras, tutores e docentes universitárias) se constitui como sendo revelante para a aprendizagem da mentoria e seu desenvolvimento profissional. Essa percepção vai ao encontro do que a literatura diz a respeito do valor positivo das trocas. Afinal, as trocas com os pares se constituem como oportunidades para a construção individual e coletiva de conhecimentos, bem como um espaço para a reflexão individual e coletiva sobre a mentoria.

Diante de tudo o que foi apresentado até o momento, o relato da mentora apresenta indícios de que o programa de mentoria em si, bem como a forma como ele se desenvolve e se estrutura, contribuem para a construção de aprendizagens e expansão / ampliação de suas bases de conhecimentos. Contemplando alguns dos objetivos específicos da presente pesquisa: compreender a relação e os processos que envolvem a inserção / atuação na prática da mentoria (a participação de mentoras em um programa de mentoria docente); compreender se o modelo de mentoria assumido (e/ou o formato do programa de mentoria) proporcionou implicações para a formação e desenvolvimento da mentora participante a pesquisa (e de que maneira essas implicações se deram). Sua participação no programa de mentoria a fez voltar a estudar, o que pode ser um indicativo de que estar inserida em uma iniciativa como o PHM

proporcionou implicações para seu desenvolvimento profissional. Além disso, a construção de suas práticas, bem como o desenvolvimento de conversas profissionais ao longo das interações com Giovana, vem oportunizando à Larissa se tornar o tipo de mentora que pretende / deseja ser (por exemplo, na medida em que a formadora constrói práticas e manifesta estilos / padrões de interação semelhantes). Assim, a inserção e atuação em uma prática real de mentoria docente, como o PHM, vem proporcionando essas experiências para Larissa.

No próximo ano letivo (2019), Larissa e Giovana continuam a participar do PHM, dando continuidade a sua parceria profissional. Será que a mentora irá – por meio das aprendizagens práticas profissionais e dos estudos – superar as dificuldades que teve em 2018? Como ela fará isso? Quais novos desafios ou dificuldades serão enfrentados? Quais aprendizagens ela irá construir e que ficarão evidenciadas em suas práticas e relatos? Esses e outros questionamentos serão respondidos no próximo item.

3.3. Interações e aprendizagens realizadas em 2019 - Díade Larissa-Giovana: Retomada do trabalho com produção e correção textual

Em 2019, a mentora tinha duas frentes de trabalho com sua PI: dar continuidade ao trabalho de mentoria voltado para contemplar as necessidades formativas de Giovana com relação à disciplina de língua portuguesa e, simultaneamente, a mentoria teria que trabalhar com a escrita de narrativas autobiográficas (em especial, o memorial de formação), produzidas pela com finalidades formativas. Devido a serem duas frentes de trabalho distintas, as temáticas foram divididas em duas diferentes linhas de tempo. No presente sub-item, será abordado o trabalho de mentoria e práticas desenvolvidas voltadas para produção e correção textual. Nos próximos itens, será abordado o trabalho com o memorial de formação, pois o trabalho com esse tipo de narrativa autobiográfica se estendeu entre os anos de 2019 e 2020.

Diante disso, após o decorrer dos primeiros meses de 2019 – e sabendo que, apesar de continuar sendo professora substituta, Giovana não mudaria de sala durante aquele ano letivo – a mentora pôde, então, criar uma atividade para que Giovana descrevesse o contexto profissional do ano de 2019. Paralelamente a essa descrição, a mentora também havia

solicitado a elaboração do memorial de formação para a PI, uma vez que não foi solicitado no início da participação desta PI, como é usual no programa. Neste caso, a opção foi atender – de início – as dificuldades enfrentadas pela PI em sua atuação docente naquele momento, para posteriormente solicitar a escrita do memorial. Percebe-se que essas duas práticas, combinadas simultaneamente, se constituem como sendo estratégias para conhecer melhor não só o contexto de atuação, mas também o processo de formação de Giovana.

No enunciado da atividade sobre o contexto profissional atual, com ênfase na sala de aula, a mentora busca compreender não apenas como é o perfil da turma de sua PI, mas também pretende entender quais as expectativas que Giovanna tinha sobre seus alunos (o que ela gostaria que eles aprendessem durante esse ano). Giovana realiza e entrega a tarefa, atendendo às solicitações e critérios da mentora.

Em seu relato, a PI diz que, diferentemente do ano letivo anterior – em que era responsável por uma sala de 5º ano –, agora ela leciona para uma turma de 3º ano. Esta seria, inclusive, a primeira vez que Giovana assumiria um 3º ano. Segundo ela, era uma turma composta por 25 alunos, todos alfabéticos, com exceção de duas crianças que estavam no nível pré-silábico. Devido a Giovana não ter tido experiência prévia com uma sala de 3º ano, tendo tido apenas experiência com alunos mais velhos, a PI relata que tem tido dificuldades para lidar com a falta de autonomia das crianças, apesar de descrever seus alunos como sendo amorosos e participativos. Ela esperava conseguir ensinar as crianças a desenvolverem a autonomia, o senso crítico, trabalho em equipe, habilidades na leitura e interpretação, raciocínio lógico.

Num primeiro momento, a mentora busca entender quais as necessidades e demandas de Giovana para 2019, descritas acima. Com isso, o feedback da mentora foi o seguinte:

Você apresenta a turma quanto às suas hipóteses de escrita, pelo que percebo em sua maioria alfabéticos. **Como você os avalia em sua leitura? E nas outras disciplinas? Como tem desenvolvido seu trabalho e sua avaliação com os pequenos?**

Penso que como você, se hoje eu voltasse a um segundo ou terceiro ano, a menor autonomia inicial dos alunos também seria algo que teria dificuldade. **Sabe, a aprendizagem docente está relacionada ao contexto e, mesmo que tenhamos alguma experiência prévia, ao mudarmos de nível ou série é comum termos as dificuldades iniciais de todo professor.** Lembro-me quando trabalhei um tempo

no maternal e, ao contar a história para os pequenos - acho que era “o corvo e a raposa” - fiz tanto suspense que acabei assustando os pequenos! Levei um tempo pra perceber que a contação de histórias com eles deveria ser diferente.

Gostaria de entender melhor, essa escola tem 23 salas por período ou ao todo? Mesmo assim é uma escola, grande, né? Que bom que o lema de vocês é o trabalho coletivo. Guarnieri (2005)¹⁴ **enfoca a ideia de que o processo de aprendizado do professor, consolida-se no próprio exercício da profissão, no qual o educador articula o conhecimento teórico-acadêmico e a prática escolar, constituindo sua prática docente e o processo de aprender a ensinar. A troca entre pares também deve estar presente nesse processo.**

Bem, Giovana, você realizou a atividade com sucesso. **Gostaria que relatasse um pouco mais sobre suas possíveis dificuldades para o trabalho com essa turma, além da menor autonomia deles. Trabalha bem com os conteúdos matemáticos para esse ano? Tem alguma necessidade ou dúvida em especial?** Como eles compreendem o sistema de numeração decimal? Estão compreendendo bem para o desenvolvimento com autonomia e compreensão das operações? **E nas demais disciplinas, há algum conteúdo em especial que lhe gere dúvidas?**

Você relata em seu diário ao final do bimestre como na retomada de novos conteúdos [dentre eles, produção e correção textual] sobre os alunos que não atingiram os objetivos previstos. É natural essa preocupação e muito importante compartilhar com seus pares, como fez no Conselho, a fim de procurar encontrar caminhos e soluções. **Esta pode ser outra frente de trabalho de formação. Podemos trabalhar juntas nisso, o que acha? Pensar nesses objetivos, no trabalho desenvolvido, no contexto dos alunos, na avaliação, enfim é uma proposta para pensarmos juntas.**

São questões para pensarmos em nosso cronograma de formação para esse ano, **vamos construí-lo juntas?** (Feedback da mentora Larissa - Atividade de descrição e reflexão do contexto escolar, 2019).

O feedback acima foi disponibilizado por inteiro porque ele reflete aspectos importantes a respeito do modelo de mentoria assumido no PHM, e de que maneira essa proposta / formato de mentoria afeta o desenvolvimento profissional tanto das PIs atendidas quanto das formadoras (considerando o exemplo do caso da díade Larissa e Giovana). Tendo em vista que Giovana ingressou na nova classe recentemente (porque, como ela é professora de substituta, ela ainda não tinha uma turma fixa, até conseguir ficar responsável por uma de 3º ano, durante todo o ano letivo de 2019), Larissa teve a

¹⁴ GUARNIERI, M. R. . O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: Maria Regina Guarnieri. (Org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v. , p. 5-25.

oportunidade de perguntar, em uma abordagem direta, quais eram as demandas, dúvidas e/ou dificuldades que a iniciante gostaria de trabalhar junto à mentora.

A formadora provavelmente optou por essa abordagem não apenas porque ela já havia sinalizado que tinha certa dificuldade em identificar as necessidades formativas da PI (segundo a mentora: *“Inicialmente tive dificuldades relacionadas à identificação das necessidades formativas para traçar ações, intervenções e atividades a serem definidas, estabelecendo um planejamento contínuo de ações de formação”*), mas, ela certamente questionou Giovana sobre suas demandas e dúvidas devido a dois possíveis fatores: a mentora sempre costuma sinalizar que está disponível para construir o trabalho de maneira conjunta e colaborativa com a PI (como, por exemplo, nas vezes em que Larissa disse coisas como: *“São questões para pensarmos em nosso cronograma de formação para esse ano, vamos construí-lo juntas?”*); o próprio formato de currículo do PHM (aberto e flexível) faz com que o trabalho de mentoria se torne mais complexo, mais sofisticado.

Em outras palavras, a situação revelada no feedback reflete o quão oneroso é em elaborar, construir e desenvolver um currículo aberto e flexível, por parte da mentora. Em casos como esse, cabe a mentora definir em conjunto com a PI – sempre que possível – as ações envolvidas no processo de solução dos problemas da PI, construção de novos conhecimentos etc. Todavia, nem sempre o planejamento necessário é realizado na íntegra, contemplando todas as etapas previstas. Isso pois, ao se trabalhar com um formato de currículo aberto, o formador está disponível para enxergar (reconhecer, identificar) outras situações que chamam mais a atenção ou que necessitam de mais prioridade, devido às circunstâncias.

Em cursos / programas de formação continuada e/ou em outros formatos de indução à docência, em que há um currículo pré-estabelecido e com prazos para ser desenvolvido, geralmente os participantes já têm uma ideia sobre o que será exigido deles, já imaginam e calculam quantas horas de dedicação serão necessárias para completar determinado assunto trabalhado, dentre outros fatores. O cronograma a ser desenvolvido nesses casos é regular e previsível. Mas, considerando que, no PHM, a participação das iniciantes era voluntária, isso significa que: se elas atrasam o envio de tarefas à mentora, se elas demoram para responder as interações, se elas acabam fazendo algo que não era esperado ou sugerido pela mentora (como já ocorreu nas interações da díade analisada), então o planejamento e expectativas originais não são seguidas da mesma maneira que um currículo mais fechado / definido. **Isto**

é, a participação voluntária das PIs no programa implica que a realização das atividades era, também, de iniciativa própria da PI: elas realizavam e entregavam quando fosse possível.

Assim, **o desenvolvimento do trabalho de mentoria depende da dedicação e da responsividade da PI**: a flexibilidade do currículo aberto e de participação voluntária gera impactos no desenvolvimento profissional tanto da docente principiante quanto da mentora. A PI só irá se desenvolver se ela voluntariamente se dedicar com afinho e assiduamente ao programa, enquanto que o desenvolvimento profissional da mentora só ocorre se a PI se dedicar e for responsiva. Um processo que depende do outro (um em função do outro), que só ocorre como sendo resultante da participação principalmente por parte da PI. **Portanto, o contexto e o formato / modelo de mentoria assumido no PHM impactam no desenvolvimento profissional de ambas as partes. Nesse caso, se trata de um modelo de relação bi-direcional: o desenvolvimento profissional só ocorre se existir e for sustentada a dinâmica da relação entre mentora e mentorada, uma relação com propósitos profissionais definidos, horizontal, ética e respeitosa, que se configura por meio do estabelecimento da conversa profissional entre uma e outra.**

Diante disso, a situação contida no feedback reflete a complexidade de se elaborar um currículo aberto e flexível, por parte da mentora. As dimensões do trabalho de mentoria no PHM acabam ficando mais sofisticadas, porque há a necessidade de identificar e priorizar o que é mais importante, para que a mentora não tenha a sensação de “apagar incêndios”, e que a formadora não recorra a situações de apenas “socorrer” e “dar o peixe” para a iniciante. Ao perguntar para Giovana questionamentos como: *“Trabalha bem com os conteúdos matemáticos para esse ano? Tem alguma necessidade ou dúvida em especial? [...] E nas demais disciplinas, há algum conteúdo em especial que lhe gere dúvidas?”*, a mentora estaria **sondando as necessidades formativas** da iniciante, de maneira que somente por meio da dedicação de Giovana em responder a esses questionamentos e participar de maneira assídua no programa poderia propiciar para a elaboração e desenvolvimento de um trabalho de mentoria que atendesse demandas mais consistentes.

Mas, afinal, a PI Giovana responderia rapidamente sua mentora, de maneira clara e reflexiva (assiduidade e dedicação ao programa)? A mentora Larissa – que já havia sinalizado em 2018 que tinha dificuldades (tensões) para identificar necessidades formativas – conseguiria reconhecer e priorizar as demandas apresentadas pela PI, de maneira a contribuir

para o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos necessários para a docência? As dificuldades que M-PI apresentaram no ano anterior seriam superadas em 2019? Esses e outros questionamentos (e desdobramentos) serão analisados ao longo do presente item.

Apesar dos registros sucintos e objetivos, Giovana ofereceu informações importantes para sua mentora. Pois, ao identificar que ela própria precisaria de auxílio com conteúdo voltado para aprendizagem da língua portuguesa já no ano passado (neste caso, produção textual), ela já indicou uma de suas principais demandas e, conseqüentemente, sua necessidade formativa mais primordial. Com isso, é importante adiantar e destacar que o trabalho com produção, interpretação e correção textual permaneceu no ano letivo de 2019. Afinal, como foi dito na descrição do contexto escolar (em parágrafos anteriores), a iniciante precisaria de ajuda para compreender como lecionar para uma turma de 3º ano, considerando que – por nunca ter lecionando para um 3º anos antes, e por ter tido experiência com alunos mais velhos – Giovana manifestou ter certa dificuldade para lidar com a falta de autonomia dos alunos, dentre as necessidades de trabalhar alfabetização e letramento com as crianças.

Diferentemente de como foi feito em 2018, a mentora está iniciando o trabalho de mentoria voltado a produção e correção textual de maneira distinta da forma como ela trabalhou essa temática anteriormente: se no ano anterior ela teve uma abordagem propositiva, em que a PI não participou de maneira mais aprofundada da elaboração da prática sugerida pela mentora, **nesse ano (2019) ela muda a abordagem da temática, propondo construir, conjuntamente e colaborativamente, desde o planejamento até a avaliação da prática** que a PI Giovana desenvolveria em sala de aula com seus alunos. Com isso, **há uma mudança nas práticas de mentoria desenvolvidas por Larissa**, que começa a acompanhar Giovana mais de perto, mais amiúde. Cabe elucidar que a mudança na postura e na prática da mentora não significa que a abordagem propositiva – usada anteriormente – tenha sido o fator que, por si só, dificultou a participação apropriada da PI, porém, nesse caso, foi necessário experimentar novas estratégias. As práticas e/ou abordagens por si só não são “positivas” ou “negativas”, mas sim, oferecem potencialidades diferentes, que podem ser mais adequadas em determinadas situações, circunstâncias.

Mas, afinal, por que essa informação é relevante? **Porque as mudanças manifestadas pela mentora podem ser evidências de que ela construiu conhecimentos e/ou realizou aprendizagens como formadora.** Quando Larissa manifesta trabalhar uma

mesma temática de maneira diferente do que ela fez anteriormente, a **mudança em sua prática, em sua abordagem e/ou em seu estilo de interação, se constituem como indícios em que presume-se que a formadora refletiu e avaliou sobre uma experiência em que não ficou satisfeita, no qual ela possivelmente elaborou hipóteses, projetando e propondo uma outra maneira de ensinar a ensinar; sendo também um possível indicativo de que a formadora construiu (ou está construindo) novos conhecimentos para sua base como formadora. Isto é, houve uma mobilização dos conhecimentos da mentora.** Com isso, a mentora elabora devolutivas no diário da iniciante:

Que bom que retomou sua escrita no diário. Você ainda não havia trabalhado com 3º ano, estou correta? Como você se sentiu com essas primeiras avaliações? São alunos que demandam uma atenção maior que os de 5º ano, não é mesmo? Como está conseguindo lidar com essa diferença de autonomia das crianças? Você relata que alguns alunos não atingiram os objetivos desse bimestre, você saberia dizer quais objetivos são esses? E se não avançaram ao ponto que pretendia, houve algum avanço da criança em relação a ela mesma? O que também é importante. Você relata também algumas dificuldades por falta de experiência em alguns quesitos, sei que um deles é a pouca autonomia que os alunos lhe apresentaram inicialmente, conforme temos conversado. **Que outros quesitos sente dificuldade? A avaliação? O que acha de compartilhar alguma delas para discutirmos possibilidades? Ou a adequação de atividades às especificidades de cada um? Podemos pensar em agrupamentos produtivos. Ou outras questões... **Vejo que você tem conseguido estabelecer parceria com os pares, isso é muito importante. Partilhar também faz parte da formação, sendo também um momento de reflexão e crescimento.** Bem, esse é o momento de traçarmos um planejamento de nosso trabalho de acordo com as suas necessidades, mas também de traçarmos prioridades. **Quais estão sendo suas principais dificuldades nesse momento?** Vamos conversando e refletindo um pouco mais nesse diário. [...]**

Percebo que tanto ao final do bimestre como na retomada de novos conteúdos você menciona sobre os alunos que não atingiram os objetivos previstos. É natural essa preocupação e muito importante compartilhar com seus pares, como fez no Conselho, a fim de procurar encontrar caminhos e soluções. Podemos trabalhar juntas nisso, o que acha? Pensar nesses objetivos, no trabalho desenvolvido, no contexto dos alunos, na avaliação, enfim é uma proposta para pensarmos juntas. (Larissa - Feedback do diário - 2019).

Novamente, a mentora sinaliza a disposição em construir e pensar, junto com a PI, o planejamento e – posteriormente – a avaliação das atividades a serem desenvolvidas com os

alunos. **Uma abordagem, postura e atitude propositivas, convidativas, de trabalho colaborativo, ao invés de um trabalho de cunho diretivo.** Em outro momento, a mentora prossegue:

Você tem relatado com frequência e preocupação sobre os alunos não atingirem os objetivos, **principalmente na escrita. Gostaria de visualizar e entender melhor sobre esse seu trabalho e avaliação dos alunos.**

O seu registro é de extrema importância para o andamento da nossa formação, para que eu conheça as suas dificuldades e necessidades reais além de poder ser uma importante ferramenta para a sua reflexão. Mesmo na correria do dia-a-dia é um momento seu, compartilhado, para refletir sobre suas ações e prática docente. **Por favor, não se importe se às vezes eu pergunto demais, [risos]. Acontece que, por termos um contato assíncrono e não presencial, tudo aquilo que posso conhecer do seu trabalho e dos seus alunos, depende do seu relato e do que registra em suas reflexões e diários, assim se fica alguma dúvida preciso perguntar.**

Como percebi essa sua necessidade de formação sobre a produção textual, coloquei uma atividade inicial sobre o assunto, assim você poderá compartilhar a proposta da sua atividade, a produção dos alunos e sua avaliação. Tenho certeza que assim ficará bem claro o seu trabalho desenvolvido e as dificuldades dos alunos, e poderei ajudar-lhe, com segurança, sobre atividades de intervenção. Vamos vê-los estruturando textos e escrevendo muito bem até o final do ano!!!

Continue realizando seus registros nos diários, pode anotar suas angústias, bons e maus momentos. **É um importante recurso também para você resgatar, futuramente, o percurso de suas reflexões** (Larissa - Feedback do diário - 2019).

A partir da identificação da necessidade de Giovana em se tornar uma profissional mais reflexiva, e tendo atenção – também – à solicitação da PI em receber auxílio para trabalhar produção textual com seus alunos, Larissa elabora uma atividade sobre produção de textos:

Nesta atividade, conforme suas descrições do contexto profissional e dificuldades, percebo que uma delas está relacionada ao processo de escrita das crianças. Assim, antes de propor uma atividade de produção e correção textual, sugiro que você compartilhe atividades de produções dos seus alunos e reflita sobre elas.

Sabemos que, no contexto de produção textual, o texto produzido pela criança, seja ele livre ou relativo a um gênero específico, é o ponto de partida para identificação das possíveis dificuldades e potencialidades

de cada sujeito. **Assim, o professor pode verificar aquilo que o aluno já domina ou não, pode considerar o “erro” como um processo de construção, de modo que o aluno reflita, individual ou coletivamente, sobre sua escrita, podendo corrigir e enriquecer seu texto.**

Sendo assim, nessa proposta inicial sugiro que você:

1. Aplique um atividade de produção textual com seus alunos (reescrita ou texto de autoria)
2. Selecione quatro delas: duas produções textuais que avalia como boas produções e duas que avalia como atividades a serem aprimoradas.
3. Elabore um texto em Word descrevendo a proposta e o contexto da atividade de produção.
4. Anexe ao texto as quatro produções dos alunos.
5. Descreva seus critérios adotados para a seleção das produções a serem compartilhadas e como avalia cada uma delas referente à: pontuação, paragrafação, coerência e coesão, concordância, ortografia e adequação à proposta.
6. Compartilhe o arquivo neste ambiente.

Trata-se de um momento importante, pois conhecendo a produção dos alunos e suas perspectivas sobre elas podemos traçar, em conjunto, estratégias de intervenções com os alunos, visando a melhora no processo de escrita. (Mentora Larissa - Atividade de Produção e Correção Textual 2019).

O enunciado da atividade foi compartilhado acima na íntegra porque alguns elementos dele chamam a atenção. Ao invés de Larissa solicitar que Giovana refletisse e (re)analisasse atividades que foram realizadas anteriormente por seus alunos (pois já havia se passado um bimestre), a mentora opta por solicitar que a PI aplique atividades novas de produção textual com os estudantes, para que fossem analisadas e refletidas posteriormente. Esse tipo de sugestão ou proposta fazem com que a iniciante leve um pouco mais de tempo para realizar a tarefa completa. Será que Giovana vai acabar levando mais tempo do que o previsto para a entrega da atividade? Este questionamento será retomado e trabalhado em parágrafos futuros.

Outro elemento da comanda que também merece atenção está na mudança de prática da mentora. Se na comanda da atividade de produção e correção textual em 2018 a mentora havia elaborado um enunciado que acabou não sendo totalmente claro para a PI (consta nas páginas 116-152), então – no ano de 2019 – a mentora optou por elaborar uma

comanda mais clara, que não deixasse dúvidas (mudança na forma como a mentora elabora práticas formativas por meio de linguagem escrita). Outra mudança se refere ao tipo de atividade que ela solicitou à PI: em 2018, ela havia sugerido o que a iniciante poderia realizar como prática em sala de aula (no caso, propostas de correção textual com legendas), em 2019 ela deixa a PI livre para planejar e decidir como será feita a atividade de produção textual com os alunos. Afinal, um dos objetivos da mentora (manifestado por ela própria em seu diário de mentoria, que consta nos próximos parágrafos) com essa nova atividade era perceber como a iniciante elaborava suas práticas e quais as compreensões que Giovana tinha sobre as produções dos estudantes (quais as compreensões ela sobre alfabetização, letramento e interpretação para uma turma de 3º ano).

Com isso, ao perceber que há mudanças na prática formativa da mentora e na forma como ela disponibiliza as instruções fornecidas no enunciado, então esse seria um possível indício de que Larissa construiu conhecimentos e/ou realizou aprendizagens. Pois, ela pode ter construído novos conhecimentos ao realizar reflexões e avaliar o trabalho de mentoria que desenvolveu anteriormente.

Em seu diário de mentoria, Larissa explica sobre sua tomada de decisão, deixando explícito parte de seu raciocínio como formadora:

Lembrando que a tarefa solicitada refere-se a uma escrita **sobre** uma atividade de produção textual [dos alunos], sendo que, após a aplicação de uma produção com os alunos, a professora deveria encaminhar um documento contendo a proposta [da atividade] e contexto da atividade, sua avaliação sobre a escrita dos alunos, relatando sobre suas impressões de duas escritas com mais dificuldade e outras duas melhor elaboradas. **O objetivo desta atividade era, bem... Ainda é, compreender como a professora avalia a produção dos alunos, se consegue reconhecer itens importantes para se avaliar, o que identifica por dificuldade e potencialidade na escrita de seus alunos.**

A verdade é que [eu] já estava bastante apreensiva, pois nessa semana já completaria quase um mês da proposição da atividade e nada de entrega. O que tem me acalmado é seu contato via WhatsApp, procurando explicar suas dificuldades em organizar o tempo para reflexão nessa atividade, em colocar a proposta de produção em seu planejamento [encaixar a proposta de se trabalhar com produção textual em seu planejamento original], enfim... Ela permanece dando sinais de vida, [risos]. Especialmente nessa semana, fiquei bastante empolgada com as mensagens. **Giovana fez uma atividade de produção textual com os alunos e enviou-me algumas delas: [...] Juntamente com as imagens pediu que lhe dissesse sobre “meu**

olhar” a respeito das atividades. Procurei falar algumas coisas, porém sem interferir tanto, afinal sou eu quem quer saber o olhar dela, né?

Fiquei intrigada com a escrita de um dos alunos que aparentemente, ao longo de sua escrita, copiou palavras de diferentes objetos da sala, provavelmente ainda não alfabetizado. **Perguntei a ela sobre a escrita do aluno, se tinha algum campo semântico. Gostaria que ela voltasse a atenção a essa escrita e queria saber se também percebeu a cópia da criança. Ufa, ela percebeu, sim!!!** E ainda me relatou sobre as dificuldades do aluno: possui muita dificuldade, já é repetente no 3º ano, ainda não está alfabetizado, mostra-se bastante inseguro e a família investiga a hipótese de TDAH. **Talvez esse aluno seja um dos nossos desafios.** Conversei brevemente com ela sobre campo semântico, pois Giovana me disse que faria uma aplicação na última sexta-feira. Não sei o porquê, mas senti que faria isso de forma coletiva sem a marcação de leitura, importante ainda para os alunos não-alfabetizados. **Conversamos via WhatsApp, mas estou pensando em marcar uma ligação, via Skype, para conversarmos um pouco mais.** Quando comecei a trabalhar como alfabetizadora tive uma coordenadora que sentou comigo e ajudou-me a pensar no desenvolvimento do campo semântico, em sua aplicação e avaliação, às vezes o que encontramos na teoria não conseguimos transpor para a prática e ter alguém pra nos dar as mãos nesse momento é tão bom, pelo menos comigo foi. **Penso que fazer o mesmo para Giovana é meu papel nesse momento.**

Em geral, percebi que a turma parece ter um enfoque para desenvolver uma boa caligrafia, algo que a preocupa. Me preocupa pelo tempo dedicado a esse tipo de trabalho e a qualidade com que é feito, o que adiantará letrinhas bonitas e alunos copistas? Espero que não seja esse o caminho.

Nesse momento, estou aguardando a postagem da atividade de Giovana para desenvolver o feedback e dar continuidade às atividades de escrita. (Diário de mentoria - Mentora Larissa - Início de Junho de 2019).

Em seu registro, Larissa explicita um pouco sobre o processo de pensamento do mentor (processo de tomada de decisão) que foi construído para elaborar a tarefa proposta, bem como quais objetivos formativos ela pretendia alcançar: *“O objetivo desta atividade era, bem... Ainda é, compreender como a professora avalia a produção dos alunos, se consegue reconhecer itens importantes para se avaliar, o que identifica por dificuldade e potencialidade na escrita de seus alunos”*.

A mentora também demonstra compreender que ela não deve impor a sua opinião ou suas perspectivas para a PI, mas cabe a mentora contribuir para que a principiante seja

reflexiva seja uma profissional reflexiva, mobilizando suas aprendizagens e conhecimentos, que construa novas compreensões (incluindo a respeito das aprendizagens proporcionadas pela mentoria) e seja uma profissional autônoma. Esse pensamento da mentora pode ser percebido no seguinte trecho: *“Juntamente com as imagens pediu que lhe dissesse sobre ‘meu olhar’ sobre as atividades. Procurei falar algumas coisas, porém sem interferir tanto, afinal sou eu quem quer saber o olhar dela, né?”*. Nesse sentido, o registro escrito por Larissa em seu diário deixa claro que suas práticas de mentoria estão sendo construídas por ela no sentido de “ensinar Giovana a pescar” ao invés de apenas “dar o peixe”, ou seja, o objetivo da mentora é proporcionar à docente iniciante “andar com suas próprias pernas” na caminhada da jornada da carreira docente. Sendo, então, coerente com a proposta do PHM em proporcionar uma formação reflexiva e que propicie a construção de autonomia profissional das iniciantes participantes (Machado, 2023).

A mentora sempre demonstra, de diferentes formas, que está disposta a auxiliar Giovana de uma maneira bastante próxima, com a possibilidade de elaborar e **desenvolver um trabalho conjunto, coletivo**. Essa atitude e postura da mentora podem ser percebidas em diversos momentos como, por exemplo, no seguinte trecho: *“[...] E ainda me relatou sobre as dificuldades do aluno: possui muita dificuldade, já é repetente no 3º ano, ainda não está alfabetizado, mostra-se bastante inseguro e a família investiga a hipótese de déficit de atenção. Talvez esse aluno seja um dos nossos desafios”*. Ou seja, para Larissa, ela deixa claro que a responsabilidade pelo aprendizado do aluno de Giovana é tanto da PI quanto da mentora, uma vez que ela se posiciona dizendo que o aluno em questão *“talvez [...] seja um dos nossos desafios”*, ao invés de dizer que o desafio e responsabilidade é somente de Giovana. Essa postura é coerente com a “visão multifocal”, pois a mentora não vê a somente PI, mas ela vê tanto a iniciante quanto também os alunos dela (Grossman, Wineburg, Woolworth, 2000).

Outro momento desse mesmo registro (no Diário de Mentoria) em que Larissa demonstra ter um abordagem colaborativa e de apoio é quando a mentora diz que recebeu ajuda de uma outra profissional no passado, e que agora ela estaria tendo a oportunidade de ajudar outra docente, da mesma maneira como foi auxiliada: *“Quando comecei a trabalhar como alfabetizadora tive uma coordenadora que sentou comigo e ajudou-me a pensar no desenvolvimento do campo semântico, em sua aplicação e avaliação, às vezes o que encontramos na teoria não conseguimos transpor para a prática e ter alguém pra nos dar as mãos nesse momento é tão bom, pelo menos comigo foi. Penso que fazer o mesmo para*

Giovana é meu papel nesse momento”. Ou seja, Larissa tem demonstrado construir sua identidade profissional de formadora na mentoria tendo em vista esses princípios de colaboração, o que é coerente com a proposta do PHM em ser uma iniciativa de caráter construtivo-colaborativo, proporcionando o desenvolvimento de um trabalho conjunto e não-hierárquico.

Nos momentos em que a mentora elabora comentários ou esclarecimentos sobre o conteúdo específico a ser trabalhado (no caso, língua portuguesa, produção, interpretação e correção textual etc.), é uma oportunidade para a formadora explicitar parte dos elementos que compõem sua base de conhecimento para o ensino. Mobilizando esses conhecimentos com o objetivo de auxiliar na formação da PI: conhecimentos voltados ao ensino auxiliando na construção de conhecimentos para compor a base sobre o ensino do ensino. Além disso, a mentora se reporta a experiências passadas que ela vivenciou, articulando os conhecimentos sobre o ensino da língua portuguesa com conhecimentos prévios derivados de suas vivências e perspectivas sobre como ensinar Giovana a ensinar. **Esse movimento se constitui como um indício de que tem ocorrido desenvolvimento profissional por parte da mentora devido a ampliação de sua base de conhecimentos.**

Ainda a respeito das informações que Larissa tem buscado perceber e compreender sobre a prática docente de Giovana, a mentora demonstra preocupação com relação a determinados aspectos sobre a forma como a PI compreende sua prática: *“Em geral, percebi que a turma parece ter um esforço para desenvolver uma boa caligrafia, algo que a preocupa. Me preocupa pelo tempo dedicado a esse tipo de trabalho e a qualidade com que é feito, o que adiantará letrinhas bonitas e alunos copistas? Espero que não seja esse o caminho*”. É possível dizer que a preocupação da mentora está em perceber / identificar se Giovana tem clareza sobre o que é mais importante no processo de alfabetização dos alunos – crianças apresentando boa caligrafia e serem copistas ou terem uma caligrafia mediana, mas que saibam ler e escrever – ou, se a PI ainda não sabe ao certo quais objetivos educacionais está obtendo de suas práticas (isto é, o que suas escolhas, decisões e práticas irão proporcionar). Assim, na medida em que Giovana entrega as tarefas propostas por Larissa, mostrando o trabalho que desenvolve com os alunos, a mentora teria mais elementos para conseguir perceber qual o sentido que as práticas da PI estão tomando.

Com relação às angústias da mentora, Larissa comenta sobre o uso de aplicativo de troca de mensagens, fora do AVA (Moodle) do PHM, como forma de dar continuidade às

interações e conversas profissionais com a PI Giovana: “*A verdade é que [eu] já estava bastante apreensiva, pois nessa semana já completaria quase um mês da proposição da atividade e nada de entrega. O que tem me acalmado é seu contato via WhatsApp, procurando explicar suas dificuldade em organizar o tempo para reflexão nessa atividade, em colocar a proposta de produção em seu planejamento, enfim... Ela permanece dando sinais de vida, rrsrr. Especialmente nessa semana, fiquei bastante empolgada com as mensagens. [...] Conversamos via WhatsApp, mas estou pensando em marcar uma ligação, via Skype, para conversarmos um pouco mais*”.

Aqui se faz necessário retomar, neste momento, o questionamento proposto em parágrafos anteriores: Será que Giovana iria acabar levando mais tempo do que o previsto para a entrega da atividade? A resposta é sim: segundo o relato de Larissa em seu registro no diário de mentoria, a formadora revela que havia se passado mais de um mês que Giovana não entregou a tarefa no AVA. A respeito disso, cabe uma análise e reflexão: considerando que a PI ainda precisa planejar uma nova atividade de produção textual com os alunos, aplicar, para posteriormente elaborar uma narrativa para a mentora junto às produções das crianças, sobre como a PI avalia as produções dos alunos, processos que demandam tempo, esforço e dedicação da iniciante. A percepção é de que a proposta de tarefa da mentora “emendou” duas atividades em uma só: primeiramente, planejar e aplicar uma nova atividade com os alunos e, posteriormente, fazer uma reflexão sobre isso. **Ambas as etapas são bastante trabalhosas, ainda mais quando relacionadas e emendadas uma com a outra.**

Se em 2018 ocorreu um imprevisto nas interações entre M-PI que acabou causando atrasos no desenvolvimento de mais ações de mentoria, em 2019, também ocorreram imprevistos. No ano anterior, Giovana não compreendeu as instruções de Larissa e realizou uma atividade diferente daquela sugerida, fazendo com que a mentora não tivesse oportunidade de trabalhar mais a fundo essa temática. Já em 2019, a PI demorou para entregar a atividade no AVA do PHM, atrasando a continuação do trabalho de mentoria daquele ano. Em ambas as situações, é possível perceber que a mentora optou por elaborar atividades para a iniciante em que haviam duas ou mais etapas a serem cumpridas: em 2018, a PI tinha que ler um capítulo de livro para, posteriormente, realizar uma atividade com seus alunos e, em 2019, a PI tinha que elaborar uma prática de produção textual com os alunos para, posteriormente, refletir sobre quais produções foram bem-sucedidas e quais precisavam de atenção e elaborar uma narrativa sobre suas percepções. **Portanto, ambas as atividades emendaram uma ação e outra e, coincidentemente, em ambas as situações ocorreram**

imprevistos.

Será que a opção da mentora em emendar dois tipos de solicitação em uma mesma atividade poderia ter sido o motivo pelo qual a PI não conseguiu enviar a tarefa na data esperada? Se a mentora Larissa já havia feito, em 2018, uma atividade em que emendou duas etapas em uma única tarefa, fazendo o mesmo na nova atividade em 2019, o que levou a mentora a optar por esse tipo de tarefa (com mais de uma etapa)? Será que o motivo pelo qual a mentora elaborava práticas dessa maneira era para tentar agilizar e logo dar sequência no desenvolvimento do trabalho de mentoria? Esses e outros questionamentos começam a ser respondidos por meio de uma entrevista realizada com Larissa, juntamente com duas tutoras do PHM.

Na entrevista, a formadora compartilhou mais detalhes sobre sua percepção a respeito da PI, como ela compreendia qual seria o motivo dos atrasos e imprevistos, e sobre o uso do WhatsApp para dar continuidade às conversas profissionais. Pois, era justamente esse aplicativo de troca de mensagens que fazia com que a mentora se sentisse menos angustiada de perceber que a PI Giovana estava demorando mais tempo que o esperado para finalizar e entregar a atividade solicitada sobre produção e correção textual com seus alunos.

A mentora conta que conduziu interações e conversas profissionais por meio do aplicativo WhatsApp, como forma de manter a PI participando ativamente do PHM, dar seguimento ao trabalho de mentoria, sanar suas angústias e compreender o porquê de a PI costumar elaborar registros curtos e lacônicos e/ou o porquê de demorar para fazer as atividades propostas. Assim, **Larissa gerencia não apenas as aprendizagens da PI, mas também gerencia suas próprias aprendizagens**, fazendo dessa ferramenta como uma fonte de informações para compreender melhor as práticas e a organização da PI, a fim de planejar os próximos passos no trabalho de mentoria.

[...] Eu inicialmente tenho muito contratempo com essa PI mais antiga [Giovana] de fazer o registro no diário. Sempre foram registros muito curtos. Agora, no memorial ela escreveu mais, deu mais detalhes. [...] A Giovana já consegue fazer mais isso no WhatsApp [contar detalhes sobre suas dificuldades e angústias]. Então ela manda os áudios. O que eu fiz bastante no ano passado (2019) foi assim: **ela manda o áudio, eu respondo por escrito, pra ficar um feedback registrado e pra ver se ela escrevia mais também. Mas, não funcionou.** [...] Mas já cheguei a pedir pra ela fazer os registros desses áudios no diário, mas ela... Também não surtiu efeito. No caso dela, o WhatsApp é o que tem sido mais eficaz. Tem essa questão... Não sei

se é refletido ou não, mas ao mesmo tempo acho que é bastante autêntico o que ela coloca ali do momento. E também é considerado como válido, como uma evidência. [...] Ela compartilha [coisas que acontecem no dia-a-dia]. Compartilha “estamos em semana de planejamento. Estamos planejando assim. Eu fiquei responsável pela de matemática”. [...] Às vezes tinha atividade que eu pedia do planejamento para ver a atividade do aluno. Ela falava “eu estou atrasada na atividade pra postar, mas eu estou fazendo”. Aí, ela mandava foto da atividade [do aluno] no WhatsApp. Pra dar uma justificativa que ela estava fazendo, mas ainda não tinha [entregado a tarefa no Moodle]... Eu sinto que pra ela o planejar, o elaborar a atividade e postar, ela entende como uma grande demanda e ela quer fazer. Ela se cobra muito. Se ela entrega a algo simples, ela se cobra. E ela acaba levando mais tempo do que eu costumava esperar pra fazer [entregar as tarefas no Moodle]. [...] Eu tenho a impressão que a Giovana, não é que não gosta [de escrever mais], ela não consegue transmitir na escrita tudo aquilo que ela fala. Então a fala dela [nos áudios do WhatsApp] me parece bastante autêntica (Entrevista com a mentora Larissa - 12/06/2020).

Os relatos de Larissa durante a entrevista explicitam o pensamento da mentora e a forma como ela gerencia as tensões vivenciadas na mentoria. Se em seu relato no diário de mentoria ela diz que se sentia angustiada devido a PI não realizar e entregar a atividade no AVA / Moodle, então, aqui ela compartilha mais detalhes sobre como ela manteve contato com Giovana, não apenas para manter a PI como participante do programa (manter o vínculo e estimulando a participar), mas também para descobrir o que estaria fazendo a PI demorar para responder e/ou demorar para entregar tarefas. Assim, **a mentora utilizou o WhatsApp como ferramenta complementar para gerenciar e minimizar essa tensão (angústia) vivenciada na mentoria.** De maneira geral, as tensões podem ser tanto um fator que proporciona oportunidades de aprendizagens e construção de conhecimentos para a mentora (na medida em que ela resolve, soluciona e aprende a como superar essas tensões) como também podem ser fatores que indicam limitações (quando, por algum motivo, a mentora não consegue resolver determinada tensão) (Reali; Tancredi; Mizukami, 2016; Barros, 2022). **Nessa situação em particular, Larissa utilizava os recursos do WhatsApp para amenizar essas tensões.**

De início, Larissa respondia os áudios que a PI enviava com uma mensagem escrita, para ver se essa atitude / abordagem / estilo de interação (por escrito) estimulava a PI a escrever, ao invés de gravar áudios. Porém, ao perceber que essa prática não incentivou Giovana a escrever mais ao invés de falar, Larissa buscou aceitar os áudios da iniciante, buscando perceber o quanto a fala da PI era autêntica (com relação às angústias e

dificuldades que ela compartilhava com a mentora), mesmo que a reflexão não fosse mais aprofundada. Assim, novamente, **é possível perceber mudanças na prática da mentora**, na busca pelo auxílio à formação da PI: apesar de preferir o uso do diário, buscou conversar mais no WhatsApp, tentando incentivar a escrita reflexiva e, ao perceber que não conseguiria convencer a PI de fazer diferente por ora, Larissa muda a abordagem e permite os áudios com mais frequência. **Faz parte da construção de conhecimentos necessários para desenvolver a escuta sensível e uma fala respeitosa, um conhecimento atitudinal, alinhado com uma abordagem empática** (Braga et al., 2020; Souza; Reali, 2020b). **É uma situação de tensão na mentoria, de mudanças em sua prática e abordagem, e de como ela lidou com essas dificuldades, adaptando suas práticas e interações para continuar o trabalho formativo.**

Mas, afinal, como tudo isso afeta o desenvolvimento profissional da mentora?

Por estar inserida em uma prática real de mentoria (condução do trabalho formativo na mentoria), vivenciando experiências de interação com a PI, Larissa tem a oportunidade de tomar decisões atuando como formadora, elaborar práticas e intervenções formativas, refletir sobre sua prática por meio do seu diário de mentoria, perceber / descobrir quais práticas e ações formativas funcionam e quais não funcionam (construir conhecimentos na base da tentativa e erro), modificar / adaptar sua abordagem e práticas na medida em que percebe quais foram as práticas bem sucedidas ou não, construindo conhecimentos que possam fazer parte de sua base de conhecimento para o ensino do ensino e realizando aprendizagens por meio da reflexão das experiências que vêm construindo.

Com relação à contribuição do programa em si para o desenvolvimento profissional da mentora, devido ao caráter híbrido do PHM, a sua participação na iniciativa e inserção em vivências reais da mentoria proporcionaram experiências profissionais inéditas para Larissa (Marini; Barros; Reali, 2022): **situações que só poderiam ter sido experimentadas em um programa com essas características.** Pois, o formato do programa propiciava a articulação de atividades e interações tanto ágeis quanto assíncronas, proporcionando flexibilidade tanto para a construção de interações entre a díade M-PI, quanto para a construção e desenvolvimento do currículo. Afinal, escolher quais ferramentas e recursos seriam utilizados para prosseguir com as interações e conversas profissionais fazia parte da flexibilidade do programa e das possibilidades de se trabalhar com currículo aberto.

Flexibilizar, recombina e negociar as datas de entrega das atividades (por parte da

PI) também é algo possível e viável devido, justamente, ao currículo aberto e flexível. Assim, como foi dito em parágrafos anteriores (na página 156), o desenvolvimento profissional da mentora depende da responsividade e do desenvolvimento profissional da PI, em um movimento bi-direcional. Na medida em que Giovana acaba passando por contratemplos que acabam gerando imprevistos e atrasos para a realização e entrega de atividades, essa situação acaba **tendo impacto no desenvolvimento profissional dela própria e também da mentora**. Pois, além de Larissa ter que construir aprendizagens sobre como proceder e abordar a PI para combinar e renegociar (flexibilizar) a realização e entrega de atividades, a mentora também têm que construir e pensar em estratégias sobre como lidar com esse tipo de tensões na mentoria (no caso em questão, tendo que adaptar suas práticas para que o trabalho de mentoria tivesse continuidade por meio do WhatsApp).

Com relação a essa situação como um todo: se a literatura na área de formação de professores diz que programas de mentoria (bem como demais iniciativas de indução à docência) auxiliam docentes em início de carreira de forma a fazer com que eles não desistam e nem abandonem a docência (Borges, 2017), então, Larissa estava contribuindo não apenas para que Giovana permanecesse na carreira docente, mas também estava contribuindo para que a PI não abandonasse sua participação no PHM. Pois, na medida em que a mentora se mobilizou, adaptou suas práticas, adaptando também os recursos / ferramentas utilizados para manter contato com a iniciante e dar continuidade ao trabalho de mentoria, então a formadora contribuiu para permanência da PI no programa.

Refletindo sobre os aspectos mencionados em parágrafos anteriores: se – por exemplo – Larissa estivesse participando de um programa de mentoria que não tivesse essa flexibilidade, ela provavelmente não teria tido a oportunidade de ter interações formativas no WhatsApp com Giovana, (re)negociando com ela os prazos para a entrega das atividades no AVA / Moodle. Com isso, ela possivelmente não teria tido contato com situações em que fosse necessário refletir e adaptar suas práticas, e provavelmente não teria construído novas compreensões / conhecimentos sobre como lidar com esse tipo de situação em um contexto formativo. **Assim, as características do PHM tiveram impacto sobre o desenvolvimento profissional da mentora e o tipo de aprendizagens que ela construiu ao longo do programa.**

Com relação a utilização do WhatsApp como auxiliar na formação docente dentro do contexto do PHM, o aplicativo se mostrou como uma ferramenta que possui

potencialidades e limites (como qualquer outra) (Reali, Souza, Barros, 2020). A mentora conseguiu estimular a PI a participar, por meio do WhatsApp, permitindo que ela enviasse áudios, tendo percebido que ela se sentia mais confortável interagindo dessa forma. A interação permitiu que o vínculo se mantivesse e que as conversas profissionais continuassem (potencialidade), porém, o aplicativo não poderia ser usado como sendo a principal fonte de interação, apesar da preferência da PI em interagir por meio de mensagens de voz (limitação).

Assim, **respondendo de maneira geral a um dos objetivos específicos desta pesquisa (de que maneira as características do programa de mentoria PHM poderiam impactar no desenvolvimento profissional da mentora), considerando o que foi exposto até o momento, é possível dizer que:** a própria participação de Larissa em um contexto como esse, atuando como mentora, fez com que ela tivesse oportunidades para expandir diversos tipos de conhecimentos que constituem uma base de conhecimentos para o ensino do ensino. Conhecimentos tecnológicos e instrumentais (saber utilizar e saber como continuar a conduzir a mentoria e as interações em diferentes plataformas); conhecimentos sobre quais estratégias utilizar para ensinar um outro professor a refletir, aprendendo a ensinar a ensinar, buscando novas formas (mudança nas práticas) ao tentar estimular a PI a refletir (sendo a docência uma habilidade intrínseca da docência, então, a reflexão e o ensino são o conteúdo); como organizar, construir e desenvolver um currículo aberto (conhecimentos sobre currículo e sobre o ensino); desenvolvimento de abordagens e posturas que favoreçam escuta sensível, fala respeitosa e demais atitudes empáticas; conhecimento sobre a PI e suas características, bem como suas demandas e necessidades formativas evidenciadas em seu contexto de atuação. Esses conhecimentos são coerentes com aqueles que são considerados como sendo parte da construção da base voltada para o ensino do ensino (Tancredi; Reali, 2011; Souza; Reali, 2020b; Shulman, 2014; Loughran; Keast; Cooper, 2016).

Assim, há evidências de que a base de conhecimentos da mentora (voltada para o ensino do ensino) tem sido construída e expandida por meio de: interações, discussões entre pares ao longo das reuniões com os pesquisadores; interações com tutores do programa; mudanças de práticas e dos estudos teóricos ora sugeridos pela equipe de formação, ora buscados pela própria mentora. Então, esses são indícios de que Larissa tem se desenvolvido profissionalmente, tendo em vista que o desenvolvimento profissional pode incluir: expansão da base de conhecimentos; construção de experiência profissional; construção de identidade profissional voltada para o exercício, o papel e função da mentoria, dentre outros aspectos pertinentes. **Uma vez que esses elementos são manifestados ao longo da participação da**

mentora no programa, então, é possível compreender que o modelo do PHM favoreceu experiências de desenvolvimento profissional.

Mas, afinal, voltando a atenção para a continuação do trabalho de mentoria de Larissa: as práticas, abordagens e postura da mentora surtiram efeito em Giovana? A PI conseguiu entregar a atividade proposta, no fim das contas? Apesar das angústias e dificuldades da PI, as dúvidas que Larissa tinha a respeito das compreensões de Giovana sobre alfabetização e letramento começaram a ser sanadas a partir da entrega da atividade, elaborada pela iniciante, semanas depois:

Atendendo a proposta do programa, a atividade abaixo foi aplicada no dia 26 de junho de 2019. Durante o primeiro e segundo bimestre foram trabalhados conceitos e conteúdos que abrangeram desde a estruturação textual, caligrafia, coerência, coesão e até revisão.

Antes de tomar [as atividades dos alunos] como medida de avaliação [para realizar a atividade solicitada pela mentora], **a sala já havia feito outras produções. Algumas coletivas, quando a professora se torna escriba. Outras, individuais, utilizando a espontaneidade e criatividade (estas servem como sondagem).** Em todas elas são retomados alguns conceitos como: estrutura, pontuação, ortografia (na sala tem um silabário de sílabas complexas que foi explorado coletivamente para entender a função), sequência de fatos (início, meio e fim) entre outros.

No último bimestre, trabalhamos conceitos de palavras chaves que servem como rascunho antes de iniciar um texto. Se uma produção for de memória, por exemplo, o aluno retoma a sequência anotando algumas palavras chaves que serão necessárias para desencadeamento de ideias. Se o texto for uma produção de autoria, o aluno desenvolve, “cria” a história na imaginação, anota o que acha essencial e na medida que escreve retoma ou modifica seu texto. (Atividade 3.0 - Produção textual - Compartilhando produções - PI Giovana - Data: 24/07/2019).

Para não expor os alunos de Giovana, não serão incluídas aqui as produções das crianças e os comentários da PI sobre as produções textuais, especialmente porque a presente tese tem como foco maior a perspectiva da mentora e seu desenvolvimento profissional no programa. A prática elaborada e desenvolvida pela PI com seus estudantes consistia em solicitar que os alunos escrevessem sobre uma tirinha da Turma da Mônica, cujo protagonista da tira era o personagem Cascão.

As informações iniciais que constam na tarefa apresentada são capazes de elucidar algumas das preocupações de Larissa. Afinal, os alunos estariam recebendo um enfoque para

se tornarem copistas? Segundo as explicações sobre as atividades realizadas em sala de aula, (descritas pela PI), não. A docente iniciante estimula seus estudantes para que elaborem textos que sejam ou de memória, ou elaboração de escrita de alguma história que parte da imaginação dos alunos, dentre outras estratégias de escrita espontânea. Giovana também deixa claro que, por meio da produção textual dos alunos (de autoria própria), ela retoma regras e estruturas da língua portuguesa.

Após a entrega da tarefa (apesar do atraso), Larissa elaborou um Feedback com bastante riqueza de reflexões. De maneira minuciosa, a mentora comenta sobre as produções anexadas de vários alunos de Giovana, como forma de compartilhar conhecimentos com a PI e estimular reflexões sobre sua prática. Por esse motivo, ele será mostrado aqui na íntegra:

Muito bom acompanhar o seu relato e o desenvolvimento da atividade com seus alunos. Pontuarei a seguir sobre o que contou e também sobre a atividade de escrita. **É muito importante você iniciar seu relato ressaltando o trabalho desenvolvido anteriormente à proposta de avaliação da produção textual. Isto demonstra uma percepção sobre o seu processo de avaliar.** Realmente, ele não precisa ser um processo meramente formal, pode ser contínuo e as atividades desenvolvidas (como escrita coletiva, espontânea...) passam a contribuir para o registro final. Quantas vezes não vemos professores preparando avaliações super complexas aos alunos e divergentes das propostas cotidianas em sala de aula, será que essas avaliações acabam avaliando mais o que o aluno sabe ou aquilo que o não sabe? **Penso que, no modo como conduz seu trabalho, procura verificar aquilo que seu aluno consegue desenvolver para aprimorar suas intervenções e aprendizagem das crianças, estou correta? A proposta de produção de autoria com base em sequência de imagens é interessante para a faixa etária que está trabalhando,** pois auxilia na construção textual com coerência e sequenciação dos fatos. Aos poucos, outros elementos podem ser enriquecidos, como a descrição do ambiente ou outras inferências pelos alunos. Concordo com você sobre a avaliação da aluna M. Ela tenta realizar a pontuação, embora ainda com necessidade de aperfeiçoamento, inclusive arrisca o uso de diálogos, **algo que nem sempre é tão simples para os alunos do 3º ano,** pois ainda estão em uma fase de construção e aprimoramento textual. Procura ir além do cenário apresentado e faz sua produção de autoria. Já a produção do aluno C. também apresenta uma boa estrutura, com necessidade de aprimoramento de pontuação e paragrafação. Também procura ir além do cenário proposto, propondo um final. Penso que pode ser investido na correção destes alunos principalmente na estrutura de diálogos. **Um primeiro passo está na leitura de pequenos textos com diálogos para que se apropriem ainda mais da estrutura, além da correção textual com as legendas, como foi proposto com o 5º ano, lembra-se? Claro que, nesse contexto, poderia-se combinar menos**

elementos para a correção e menos legendas indicadas. Sobre a avaliação da aluna R. também concordo que apresenta uma melhor escrita do que na primeira. Mas não acha que ela apresenta frases desconexas? Quero dizer que, embora ela descreva as cenas em cada quadrinho, não faz relação nenhuma entre elas. Será que ela tem a compreensão do porquê o Cascão não toma banho? **Seria importante saber se ela consegue estabelecer essa conexão.** Tive a impressão de que ela não terminou a primeira produção, não acha também? Ela costuma ser insegura? Percebo a mesma questão na produção da aluna L., embora com menos trocas ortográficas, não é? **Penso que no caso desses alunos a correção textual tende a contribuir muito no desenvolvimento da escrita. Investir na correção coletiva na lousa ou usando projetor (você tem esse recurso na escola?) ou ainda a correção em duplas em que cada dupla corrige e passa a limpo um texto, revendo pontuações ou paragrafações.** Vale lembrar que é importante focar no que você pretende estruturar. Se pretende focar na paragrafação, limpe o texto de quaisquer outros erros, como ortografia e pontuação, pois acaba ficando complexo demais para eles uma correção com muitos aspectos a serem corrigidos. **Você ressalta se preocupar com aqueles que ainda não produzem textos, é possível trabalhar com eles fazendo correções de listas, por exemplo, usando alfabeto móvel ou o varal de palavras, mas também em outros momentos fazendo correções textuais com agrupamentos produtivos.** Bem, Giovana. Você atendeu à proposta de atividade e procurou avaliar com clareza o que pensa do texto de seus alunos. **Penso que, de acordo com o que define como os melhores textos e aqueles com mais dificuldades, é possível que trabalhem com o desenvolvimento textual dos alunos tratando primeiramente da estrutura, pontuação e paragrafação. Podemos elaborar, em conjunto, um planejamento para desenvolver esse trabalho, também pensando naqueles alunos que não desenvolvem o texto. O que acha? Vamos a mais essa obra?** (Feedback da mentora Larissa para a atividade de compartilhamento de produção textual - Data: Julho de 2019).

Ao comentar de maneira positiva aquilo que a PI soube fazer corretamente – tanto em relação à entrega da atividade, quanto em relação ao que foi colocado em prática na sala de aula – Larissa fornece um reforço positivo para Giovana, tornando viável que a iniciante saiba identificar e compreender quais os seus possíveis acertos, sendo uma forma de aprimorar aquilo que já é bom (bem sucedido). Afinal, uma das funções do feedback formativo consiste em indicar aquilo que deve ser continuado, por fornecer um norte sobre qual direção seguir, qual o caminho mais adequado para alcançar os objetivos propostos e quais ajustamentos necessários etc. A mentoria não apenas auxilia com as necessidades formativas e com as dificuldades, mas também pode aprimorar aquilo que já é bem-sucedido.

Para além das observações que foram pontuadas sobre os aspectos positivos da

prática de Giovana, Larissa também faz questionamentos à PI, não apenas para levar ela a uma reflexão sobre o que está fazendo e praticando, mas também como forma de obter mais informações sobre os alunos e a forma como ela ensina. Nesse trecho, por exemplo, é possível perceber que Larissa não apenas convida Giovana a refletir sobre sua prática e sobre o que ela compreende a respeito do nível de interpretação dos alunos (“*Mas não acha que ela apresenta frases desconexas?*”; “*Tive a impressão de que ela não terminou a primeira produção, não acha também?*”; “*Percebo a mesma questão na produção da aluna L., embora com menos trocas ortográficas, não é?*”), como ela também questiona se a aluna teria questões que vão além do nível de alfabetização e que poderiam estar impedindo que a criança apresente um desenvolvimento adequado à sua idade (“*Será que ela tem a compreensão do porquê o Cascão não toma banho?*”; “*Ela costuma ser insegura?*”). Esse tipo de pergunta pode auxiliar a mentora a entender melhor quais os conhecimentos e conceitos de Giovana sobre alfabetização e letramento, ou seja, quais compreensões estão presentes na base de conhecimentos para o ensino desse conteúdo, bem como de que maneira ela concebe o desenvolvimento de seus alunos.

Para além de buscar compreender sobre o repertório de Giovana, a preocupação com os alunos da PI (e com a forma como Giovana estaria percebendo o que se passa com cada estudante) é um indício de que Larissa de fato vê os alunos de Giovana também sendo dela, em certa medida: não que Larissa fosse a responsável direta pelos alunos da PI, mas, ela vê os estudantes como sendo uma preocupação também dela, como se fosse algo que lhe dissesse respeito. Essa postura da mentora vem se mantendo desde quando Larissa disse, em um dos feedbacks anteriores, que um dos alunos de Giovana seria um desafio para ambas (como, por exemplo: “*Talvez esse aluno seja um dos nossos desafios*”, que consta em um de seus registros / devolutivas no diário). Portanto, a mentora apresenta uma postura coerente com a **visão multifocal**: ela não apenas vê a PI, mas ela vê a iniciante e também os alunos dela (Grossman, Wineburg, Woolworth, 2000).

Se a mentora precisa ter experiência profissional e uma base de conhecimentos para saber ensinar os seus próprios alunos (como professora), então, ela também teria experiência profissional e base de conhecimentos suficientes para conseguir ensinar – hipoteticamente – os alunos de sua PI, como se fossem seus próprios estudantes (Loughran, 2014). Então, ao demonstrar que compreende que os alunos de Giovana também são de preocupação da formadora, **ela reforça sua postura colaborativa e responsável.**

Além disso, em seu feedback, a mentora tem a oportunidade de compartilhar um pouco sobre sua própria base de conhecimentos para o ensino. Ao questionar a PI para obter mais informações sobre os alunos e sobre como ela compreende determinados conceitos a respeito de produção e correção textual, Larissa também faz algumas explicações sobre como proceder, justificando seu raciocínio como docente. **Pois, ao avaliar a percepção da PI sobre cada aluno, Larissa revela um pouco sobre como ela própria compreende esses processos sobre alfabetização e letramento.** Portanto, a participação da mentora no PHM e o tipo de relação (M-PI) que ela vem conduzindo e desenvolvendo com Giovana proporciona à formadora que explicita parte de sua base de conhecimentos do ensino, **mobilizando-a para elaborar feedbacks formativos, que acabam por favorecer / propiciar a construção de conhecimento pedagógico de conteúdo por parte da mentora** (neste caso, o conteúdo é o ensino, mais especificamente conceitos sobre a aprendizagem da língua portuguesa).

Ainda analisando a postura colaborativa e responsável de Larissa, a mentora deixa um convite ao final do feedback: *“Podemos elaborar, em conjunto, um planejamento para desenvolver esse trabalho, também pensando naqueles alunos que não desenvolvem o texto. O que acha? Vamos a mais essa obra?”* A abordagem, atitude e postura da mentora têm impacto direto na forma como ela desenvolve práticas formativas. Pois, tendo em vista o imprevisto vivenciado tanto pela mentora quanto pela PI (com o atraso da atividade), Larissa opta por mudar suas práticas e a forma como ela interage com Giovana: a partir de agora, a formadora irá acompanhar a principiante não apenas por meio da agilidade da comunicação via WhatsApp e dos recursos disponíveis no AVA, pois ela iria investir em práticas e interações que a permitissem acompanhar Giovana mais de perto.

Com relação às impressões da mentora sobre a entrega da atividade da PI Giovana, Larissa retomou esse assunto em seu diário de mentoria depois do recesso escolar:

Após o recesso, retomamos as ações de mentoria. **Mesmo nesse período, por ainda ter uma tarefa atrasada, continuei a trocar mensagens com a PI Giovana [via WhatsApp].**

Giovana finalmente postou sua atividade após dois meses de sua proposição. Relembro que se tratava de uma atividade em duas etapas. [...] Já realizei o feedback, e acredito que a proposta de produção de autoria, feita pela PI com os alunos, com base em sequência de imagens é interessante para a faixa etária que está trabalhando, pois auxilia na construção textual com coerência e sequenciação dos fatos. Sugeri que, outros elementos podem ser

enriquecidos, como a descrição do ambiente ou outras inferências pelos alunos.

A PI atendeu à proposta de atividade e procurou avaliar com clareza o que pensa do texto de seus alunos, **embora com uma escrita breve**, com a produção textual dos alunos foi possível perceber que ela tem uma boa compreensão do que estava avaliando. Penso que, de acordo com o que define como os melhores textos e aqueles com mais dificuldades é possível que trabalhemos com o desenvolvimento textual dos alunos tratando primeiramente da estrutura, pontuação e paragrafação. **Como a PI relata dificuldade em atender às diferentes dificuldades de todos penso em propor atividades com agrupamento e outras individuais de acordo com as necessidade de cada criança** (Diário de mentoria - Mentora Larissa - Agosto de 2019, grifos meus).

Ao partir da entrega da atividade e da elaboração do feedback, Larissa agora possui maior clareza sobre qual a necessidade da PI, relacionada não apenas ao ensino de língua portuguesa, mas também com a elaboração de atividades que possam atender às diferentes necessidades educacionais e pedagógicas de uma turma heterogênea (alunos em diferentes níveis de alfabetização etc.). Tendo em vista que Larissa havia proposto trabalhar com o planejamento de novas atividades de maneira conjunta com Giovana, então a elaboração de novas práticas tinha o potencial de contemplar a demanda de atender às diferentes necessidades dos alunos.

Com isso, no próximo item, há a continuação dessas interações entre a díade M-PI Larissa-Giovana, sobre as atividades de produção e correção textual. A mentora toma decisões que mudam a interação e a condução das conversas profissionais, por optar utilizar novas ferramentas / recursos que favorecem a interação síncrona, ao invés de focar no estímulo à elaboração de narrativas escritas. Com isso, ocorre uma mudança importante em suas práticas e no alcance dos objetivos formativos desejados.

3.4. Práticas síncronas e encontro presencial: novas maneiras de estabelecer conversas profissionais sobre produção e correção textual - Díade Larissa-Giovana (2019)

No segundo semestre de 2019, após o recesso, Giovana aceitou o convite e a proposta de Larissa para que desenvolvessem o planejamento juntas, o que implica em aumentar as interações síncronas entre M-PI. Assim, para formalizar essa abordagem como

uma atividade oficial dentro do contexto de mentoria, a mentora elaborou uma comanda com as seguintes instruções:

Nesta atividade iremos desenvolver em conjunto um planejamento semanal. A intenção é que possamos planejar, em conjunto, um parte de um planejamento semanal, contemplando atividades diversificadas de leitura e escrita, atendendo assim às diferentes especificidades da turma. Para tanto, vamos construí-lo juntas pelo Google Docs. Para acessar o arquivo CLIQUE AQUI e, em seguida, basta editar. Vamos combinar um dia para acessarmos juntas e discutir as tarefas sincronamente. Numa próxima atividade, seguiremos para aplicação do planejamento, avaliação das aprendizagens e reflexão sobre as atividades. Caso você encontre dificuldades para utilizar essa ferramenta ou ao desenvolver a atividade, entre em contato conosco pelo “Fórum de dúvidas” (Enunciado da Atividade “ATIVIDADE 3.1 - Planejamento de atividades diversificadas de leitura e escrita”, elaborado pela mentora Larissa - Data: Setembro de 2019).

Giovana deu um retorno rápido à mentora, acessando o arquivo (documento do Google Docs, no Google Drive compartilhado) e preenchendo o documento com as informações sobre como pretendia planejar sua semana, baseando-se nas necessidades de aprendizagem de seus alunos. O foco era o trabalho com produção textual, portanto, Giovana preencheu o arquivo com informações sobre o que ela planejava fazer com seus alunos naquele semana, com relação à produção de textos, sem acrescentar demais informações sobre seu planejamento a respeito de outros conteúdos ou disciplinas.

Após completar o documento com informações sobre o que pretendia trabalhar naquela semana (com relação ao desenvolvimento da capacidade de produção textual dos alunos), a mentora fez a análise do conteúdo apresentado pela PI, dando um Feedback dentro do próprio arquivo. Segue, abaixo, a tabela elaborada pela PI, junto com os comentários da mentora. Aquilo que está escrito em preto foi feito por Giovana, enquanto que aquilo que está em vermelho é o Feedback de Larissa:

PLANEJAMENTO SEMANAL

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
<p>Leitura feita pela professora: O menino e o padre - Conto popular brasileiro. Interpretação e retomada da sucessão dos fatos de forma oral.</p> <p><i>Além da atividade de</i></p>	<p>Atividade de leitura e escrita: Fragmentos do conto.</p> <p>Fragmento 1: Sem pontuação e paragrafação.</p> <p>Fragmento 2: Estruturado, mas sem pontuação.</p>	<p>Atividade de leitura e escrita: troca da atividade com os pares para correção.</p> <p><i>Sugiro que a correção, nesta primeira vez, seja feita por você. Se ainda não fez essa atividade</i></p>	<p>Atividade de leitura: Contato com o texto e atividade coletiva. Pintar de amarelo as pontuações e de vermelho os parágrafos. Leitura compartilhada do conto.</p>	<p>Atividade de escrita: Reescrita do conto.</p> <p><i>Esse conto é ótimo! Não conhecia. Perfeito, sua proposta de trabalhar com o conto durante a semana, para que os alunos saibam</i></p>

<p>leitura feita pelo professor, é importante que haja uma leitura pelos alunos. Para alguns você deve fazer a leitura mesmo, pois avaliará a compreensão que eles possuem, mas poderia explorar mais esse tipo de leitura. Por exemplo, organizar pares ou trios compostos por alunos que já leem fluentemente com outros que ainda não leem. Você poderá avaliar a leitura destes alunos, assim como a compreensão de todos.</p>	<p>Fragmento 3: Texto pontuado para reescrever considerando os parágrafos.</p> <p>Muito bom as adaptações que você desenvolveu. Entendeu perfeitamente como adaptar a atividade aos diferentes níveis de escrita e leitura em sua sala! Espero que tenha tanto sucesso na aplicação quanto teve no planejamento. Ressalto que é importante manter uma regularidade desse tipo de atividade com os alunos, pois neste sentido os avanços vão sendo cada vez maiores.</p>	<p>deles corrigirem sozinhos, pode ser mais complicado com essa idade. É natural eles terem a dificuldade de encontrar certos erros, principalmente de pontuação e paragrafação, seu foco, neste momento. Então é preciso encontrar esses erros junto com eles. Você pode selecionar a história de um dos alunos e “dar uma limpada” nos erros que não quer focar naquele momento. Por exemplo, coloca na lousa o texto de um deles, como um “bloco” sem pontuação e pede que, em dupla ou trio escrevam no caderno fazendo a correção necessária.</p>	<p>Muito importante essa atividade, vai ao encontro do que você pretende: espera que escrevam fazendo a indicação de parágrafos e usando algumas pontuações, então é importante identificá-las no texto. Você pode aproveitar na leitura compartilhada para fazer indicações de entonação na leitura usando as pontuações: como fazer perguntas, por exemplo.</p>	<p>recordar no momento da escrita. Senti falta de uma adaptação ao Benjamim (a não ser que esta escrita seja exigência do planejamento do seu grupo). Mas sabemos que nesse momento ele ainda não fará a reescrita, com sucesso. Que tal propor aquela atividade de leitura e escrita que disse a você? Colocando alternativas da escrita da palavra e pedindo que reescreva a forma correta (Deixo um exemplo abaixo deste quadro) Dessa forma, atende à atividade de escrita e a mantém relacionada ao conto, se propor que ele escreva alimentos que ele poderia servir ao padre, no lugar daquela bebida.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Leia e escreva de forma correta os alimentos que o garoto poderia ter dado ao padre no lugar da bebida:



(Fonte: elaboração da PI Giovana e da mentora Larissa - Arquivo compartilhado do Google Docs; no Google Drive.)

Segundo os relatos fornecidos pela mentora na entrevista concedida a duas tutoras do PHM, Larissa compartilha detalhes sobre como esse planejamento foi elaborado: se ela elaborado apenas pela PI ou não, se foi feito de maneira síncrona ou não, qual a abordagem da mentora (se for mais diretiva, ou propositiva etc.), também fornecendo mais detalhes sobre qual o processo de tomada de decisão como formadora.

[...] Ela falava no diário da questão de produção. [...] Nesta descrição [sobre o contexto profissional de 2019], apareciam alunos que não estavam alfabetizados e alunos que estavam escrevendo textos. **Mas, permanecia a dificuldade com produção textual.** Ela já carregava essa insegurança no 5º ano. No 3º ano ela continuou. **Eu precisava**

saber como ela avaliava esses alunos. Eu queria saber se ela estava esperando que a escrita de um 3º ano fosse como do 5º ano. No 3º ano ainda ocorre de os alunos não usarem pontuação, pois eles estão em aprimoramento. Vão passar a utilizar no 4º e 5º anos. **Eu queria entender como era esse nível de exigência que ela colocava.** Essa primeira atividade eu pedi para que ela fizesse uma avaliação, que ela compartilhasse produções comigo: duas que ela julgasse como muito boas, para um 3º ano, e duas que estivessem muito aquém para essa série. **Essa atividade, ela demorou muito tempo para fazer. Essa foi uma das coisas que eu decidi usar o Skype depois, pela demora, visando um meio mais rápido com ela.** Ela me mandou as fotos [das produções dos alunos], eu fui tentando falar das atividades, mas sem informar muito o que eu pensava sobre o aluno, porque a minha intenção era saber o que ela achava. E ela pediu para saber o que eu achava [Risos] pelo WhatsApp. Então, eu disse algumas coisas, mas sem tentar interferir muito. **E aí foi possível perceber que ela esperava uma escrita de alunos que não estavam alfabetizados. lá só ia conseguir ver a hipótese desses estudantes, a escrita desses alunos se ela voltasse lá para as palavras. Foi aí que eu pensei: “a gente precisa fazer um planejamento juntas, ela não está sabendo trabalhar com as produções. Não adianta ela dar para esse aluno a produção. Ela vai ter que fazer separado [oferecer uma atividade alternativa]”. A gente marcou essa reunião por Skype para elaborar um planejamento de atividades variadas de leitura e escrita. Porque ela falava muito mais da escrita do que da leitura. Então, nessa reunião por Skype, a gente abriu um arquivo de Google Docs e nesse documento eu coloquei os dias da semana. A gente não foi construindo junto, mas eu fui dando uma noção pra ela do que era uma atividade de leitura, do que era uma atividade de escrita.** Fomos conversando: “tal atividade de leitura, como você vai fazer com fulano que ainda não está alfabetizado?”. Então: “Ah, quem está alfabetizado vai fazer em duplas, um vai ler um texto diferente pro outro”. Era um conto que ela estava trabalhando, era “O menino e o padre”. Então, com esses que não estão alfabetizados a gente vai trabalhar com leitura de palavras daquilo que aparece no conto. Para ela perceber essa diferença. **Então, eu mostrei pra ela exemplos de como fazer essa atividade de leitura, de como fazer a escrita e de como fazer essa adaptação diferente para as crianças. Porque se ela continuasse pedindo sempre produção, produção, produção, quem não estava alfabetizado ia continuar sem intervenção. A gente fez isso. Dei essas noções de atividades pra ela. Falei: “agora você prepara o planejamento de acordo com o que você está trabalhando”.** E ela colocou no plano: [segunda-feira] o conto, o que vai fazer, ela colocou a interpretação, no outro dia ela trabalhou com fragmento de cupom do conto sem pontuação e parafraseação, para os outros estruturado mas faltando pontuação, para os que têm mais dificuldade um texto pontuado para reescrever mas sem paragrafação nenhuma [terça-feira] **Ela foi preparando atividades diferentes. Dentro de da indicação de cada uma dessas atividades no planejamento,**

naquela mesma semana, eu acessei o Google Docs e fiz uma devolutiva com outra cor [vermelho], sobre como ela podia repensar ou melhorar aquilo que ela tinha planejado para ela poder aplicar. Na outra semana ela fez a aplicação desse plano. A aplicação demorou um pouco porque ela estava em período de avaliação, justificou ela. Na outra semana, eu pedi para ela fazer um registro no diário, porque eu tinha a impressão de que quando era a realização da atividade, demorava mais. Falei: vamos fazer no diário pra ver se vai mais rápido. Então eu pedi o registro no diário de como foi [a atividade com os alunos]. **Ela relatou que, sobre o encontro por Skype, ela se sentiu acanhada no início, mas que para ela foi muito legal usar o Google Docs com nós duas escrevendo ao mesmo tempo. Que a aplicação da atividade foi muito boa. Então ela traz uma devolutiva positiva desse trabalho.** (Entrevista com a mentora Larissa - 2020).

Larissa, ao perceber a demora da PI e a dificuldade em conciliar e manejar o tempo para se organizar e fazer as atividades do PHM e as atividades da docência, convida Giovana para que realizem um planejamento juntas. Essa atitude e abordagem da mentora (uma abordagem que visa construir trabalho coletivamente, conjuntamente) se constitui como uma prática de mentoria que soluciona aspectos manifestados pela PI e também pela própria mentora. Pois, ao relatar em seu registro no diário de mentoria que estava se sentindo aflita por não ter recebido a tarefa da iniciante, então, oferecer auxílio para que Giovana elaborasse o planejamento era uma forma de evitar que a PI ficasse “perdida” ou “confusa” sobre como manejar e organizar o tempo, evitando causar ainda mais demora na entrega das atividades. Assim, ao auxiliar a PI com organização de tempo e atividade (por meio de planejamento conjunto), essa iniciativa de Larissa ajudaria não apenas a iniciante a lidar com suas próprias práticas em sala de aula com mais agilidade, como também ajudaria a PI a entregar as atividades do PHM com mais rapidez. Com isso, a mentora também evitaria se sentir angustiada pela ausência de respostas da PI no ambiente do PHM, constituindo-se como uma prática que poderia solucionar tanto as dificuldades e demandas da PI (organização e manejo de tempo entre a sala de aula e o PHM), quanto com as tensões e aflições da mentora.

Como Larissa não pôde gravar a interação síncrona no Skype (por meio de áudio e vídeo) sobre essa mesma tarefa, a mentora decidiu relatar por escrito sobre o encontro síncrono, apresentando outras informações relevantes que complementam a compreensão de seu processo de tomada de decisão e raciocínio. Como a mentora não teve oportunidade para escrever sobre como ocorreu o encontro virtual via Skype no início do segundo semestre daquele ano (em agosto / setembro), então a formadora elaborou um registro no diário de mentoria (para descrever o encontro virtual) somente no mês de outubro. Por esse motivo, de

maneira excepcional o registro enviado em outubro sobre o encontro via Skype será antecipado aqui na presente pesquisa, sendo compartilhado antes dos demais registros feitos nos meses anteriores (agosto / setembro), apenas para manter a coerência e a sequência das temáticas / assuntos tratados:

No último diário relatei sobre a possibilidade de uma interação via Skype com a PI Giovana e, ela correu muito bem. **Estava com algumas inseguranças sobre o uso do Skype, mas a tutora G. me deu algumas dicas, o que foi muito bom.** Infelizmente no momento da chamada não soube como realizar a gravação, mas tentarei relatá-la aqui.

Marcamos a interação para um sábado à tarde, dia corrido (cuidar da casa, refeições, roupa..., relato meu e dela), **mas paramos por 45 minutos para uma conversa sobre a turma e sobre planejamento.**

Giovana estava um pouco envergonhada inicialmente, eu também (mais ainda por não conseguir compartilhar telas com ela, [risos]). Mas, aos poucos ficamos mais à vontade na interação.

Iniciei a interação retomando a atividade de avaliação sobre produção textual. Disse que acreditava ter sido muito importante para que eu tivesse uma real compreensão dos alunos dela, pelas produções e também do que ela pensa deles, pela avaliação que fez. (No último feedback a tutora G. me questionou “Como você consegue perceber que ela sabe exatamente como está avaliando e porque avalia desta maneira?”). **Na atividade de avaliar produções boas e com dificuldades foi possível ter parâmetros do que ela pensa dos alunos. Para ela a boa produção é aquela com pontuação e paragrafação correta quando, na verdade, seria aceitável para o 3º ano o aprimoramento desta competência.** Sobre a produção textual, se levarmos em conta o postulado pela BNCC nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental é que se espera que a crianças se alfabetizem, assim no 3º ano eles ainda estão aprimorando os textos e continuarão a desenvolver a habilidade de (EF35LP09) “Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual” até o 5º ano. **Assim o que pude perceber é que ela adota um critério bastante claro, porém rígido sobre a produção textual.**

Conversamos sobre este assunto também, [...]. Giovana disse que realmente a sala dela estava indo muito bem, que era inclusive elogiada pela coordenadora, com textos um pouco mais estruturados que os outros 3º anos. Acredita que ter feito revisão textual com eles (lembrou-se das atividades realizadas no PHM, no ano anterior com seu 5º ano) tenha sido muito bom. Lembrei-a que a constância nesses tipo de atividades é muito importante, **mas que precisa ser menos rigorosa**, pois agora está com alunos de 3º ano e não de 5º.

Abro um “parênteses” aqui para falar da relação da Giovana com a coordenadora. Parece ter havido uma mudança do ano passado para este e a PI demonstra um apreço pelo trabalho da coordenadora, e vice-versa. Giovana relata à coordenadora as atividades desenvolvidas no PHM e disse até mostrar os feedbacks à gestora, que, segundo Giovana, **alega serem muito produtivos, inclusive para a reflexão dela. Acho interessante essa nova relação, Giovana se mostra mais feliz e segura nesse ano e o fato de compartilhar o PHM na escola demonstra seu nível de interesse no mesmo.**

Entendo que ela realmente esteja desenvolvendo um bom trabalho com os alunos produtores de textos, **mas em seu último áudio percebi uma grande apreensão com os alunos que ainda não estão alfabetizados ou que ainda não estruturam as ideias do texto.** Retomamos este assunto também e procurei dar exemplos de atividades que ela poderia desenvolver e que seja possível e desafiante a todos. Trabalhar com atividades diferenciadas pode ser um pouco complexo, mas é possível. Ressaltei que não se trata de trabalhar sempre individualmente, mas acompanhar os alunos sistematicamente.

Por isso, a partir destas conversas iniciais fomos ao planejamento. Expliquei a ela a importância de ter atividades de leitura e escrita como atividades permanentes, podendo estar relacionadas a outras disciplinas. Giovana diz ler sempre para aos alunos. Questionei sobre a leitura feita pelos alunos, senti uma insegurança, então sugeri leituras em duplas ou em grupos que ela possa acompanhar, leituras individuais com compreensão e interpretação de texto, enfim, leituras feitas pelos alunos e não somente por ela. **Conversamos também sobre como adaptar as atividades de escrita aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.**

Confesso que essa interação direta foi muito produtiva, pois no momento em que a sentia mais insegura procurava dar mais exemplos. Minha sensação de ver seus olhos brilharem realmente funcionou como um gás para essa relação mentora e PI, ao menos para mim. Conforme eu dava alguns exemplos, ela se sentia mais à vontade para dizer coisas que poderia ter feito, como por exemplo, a condução de determinada leitura na aula de Ciências (que agora a memória me falha sobre o assunto). **Enfim, penso que seria interessante manter alguns episódios com este tipo de interação [síncrona, via Skype], seria viável no PHM?**

Finalizamos a conversa com vários exemplos de atividades para diferentes alunos e, logo no dia seguinte, ela me encaminhou um planejamento prévio, mais focado em paragrafação e pontuação, seu principal objetivo na escrita, neste momento [trabalho com os cupons do conto]. [...] Percebi um esforço da professora em realizar as adequações aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, embora com alguma dificuldade. Mas acredito que, com o tempo e com o desenvolvimento de planos como esse, ela conseguirá planejar e

aplicar atividades cada vez melhores. [...]

Até a presente data Giovana ainda não deu um retorno definitivo do desenvolvimento da atividade, pois solicitei que faça um registro no Diário sobre suas impressões gerais deste planejamento e sua execução. Mas na semana anterior disse ter aplicado uma parte do plano e que não foi possível realizá-lo como um todo devido a semana da crianças. Orientei que esses desvios são normais e que podem fazer parte de suas reflexões sobre as atividades. Acredito que tenha finalizado nesta semana e que realize a proposta do Diário, em breve. (Registro enviado por Larissa no Diário de Mentoria - Outubro de 2019).

Em resumo, **Larissa fez algo que a maioria de suas colegas mentoras não o fizeram**: sugeriu a PI Giovana que realizassem um encontro no Skype (a realização de uma reunião síncrona com a PI), **inclusive colocando em seu registro no diário de mentoria (como uma pergunta aos tutores do PHM) se manter esse tipo de interação com a PI com mais frequência no programa (ao invés de narrativas escritas), questionando se seria viável ou não uma maior frequência de interações por vídeo-chamada. A mentora se mostra disposta a modificar e adaptar suas práticas e o meio pelo qual elas se desenvolvem** (Marini; Barros; Reali, 2022), para aprimorar a interação, comunicação e os laços profissionais e de confiança com a PI, e também para desenvolver o trabalho de mentoria de maneira mais ágil e fluida, para que Giovana não levasse muito tempo para entregar atividades no AVA.

Aqui é importante destacar que Larissa é uma mentora que, em comparação com as demais formadoras do PHM, realizava práticas de mentoria que possuíam um diferencial. No caso, ela elaborava práticas e iniciativas cujo diferencial estava em aproximar-se de suas PIs de diferentes formas e acompanhá-las mais amiúde (“mais de perto”), estimulando e mantendo-as participando no programa (manter a permanência das PIs no PHM). **Outra prática / atitude de Larissa que foi bastante diferente das demais mentoras foi um breve encontro presencial entre M-PI, que ocorreu fora dos espaços oficiais do PHM.** Essa oportunidade fez com que a interação da díade não funcionasse apenas de maneira totalmente virtual, mas de maneira híbrida, a despeito de Giovana morar em outro município e não tenha tido oportunidade de participar presencialmente dos

encontros realizados pela equipe do programa na UFSCar¹⁵.

O fato de Larissa ter se mobilizado, junto à sua PI, para que elas pudessem realizar um encontro presencial na escola da mentora – sem depender ou esperar pela realização de alguma nova reunião / encontro presencial promovida pela equipe de formação e pesquisa do PHM – fez jus ao caráter híbrido do programa e constituiu-se como uma prática inovadora dentre as mentoras. Porém, essa iniciativa só foi possível porque a PI Giovana colaborou, demonstrou interesse e foi responsiva: a iniciante avisou que viria para a cidade de São Carlos com antecedência, e teve disponibilidade para se encontrar com sua mentora. Se a iniciante não tivesse uma **boa relação** com Larissa (**construção de uma relação de confiança**), ela não teria avisado que faria a visita à cidade e o encontro não teria ocorrido. **Portanto, o investimento da mentora em estreitar os laços com sua PI tem dado frutos: a cooperação da PI para que a reunião presencial pudesse ser realizada.**

Aqui, se faz necessário explicar que: como as demais mentoras (colegas de Larissa no programa) alegavam que uma das maiores angústias e tensões da mentoria estava relacionada a desistência / abandono do programa por parte de algumas PIs, bem como a falta de responsividade de algumas PIs (atrasos nas entregas de atividades e/ou demonstrar falta de interesse), então, cada mentora elaborava diferentes estratégias para incentivar / manter a permanência no PHM, e também para estimular a responsividade das iniciantes (Silva, 2020; Barros, 2022). Mas, a única mentora que realizou um encontro virtual síncrono no Skype e que realizou um encontro presencial com a iniciante fora do ambiente da UFSCar foi a mentora Larissa. Portanto, suas estratégias para manter a participação da PI no programa tornam sua prática de mentoria diferenciada e, por esse (e outros) motivo(s), o caso da diáde Larissa-Giovana foi selecionado para ser analisado como estudo de caso.

¹⁵ É importante lembrar que, os encontros presenciais promovidos pelos PHM foram realizados em um número menor, em comparação com o que foi proposto inicialmente - porque grande parte das iniciantes participantes não moravam em São Carlos, o que dificultou a realização de encontros presenciais de tempos em tempos. Originalmente, como a ideia era fazer com que o PHM fosse uma iniciativa de mentoria que funcionasse de maneira híbrida (articulando atividades e interações presenciais e/ou síncronas com atividades e interações virtuais e/ou assíncronas), então a intenção inicial da equipe de formação e pesquisa do programa era realizar encontros / reuniões presenciais entre mentoras e PIs de tempos em tempos. Porém, devido a maioria do público atendido (isto é, as docentes iniciantes) morar e lecionar em cidades distantes de São Carlos (onde fica a UFSCar), então, os encontros e reuniões presenciais (entre as professoras mentoras, as PIs e a equipe de formação do PHM) não ocorriam de maneira frequente, sendo bastante esporádicas. Assim, apesar da proposta do programa ser de caráter híbrido, a forma como o hibridismo foi construído no PHM teve como base: interações ágeis e síncronas, (mas que não necessariamente ocorressem de maneira presencial) e interações assíncronas; articulação de conhecimento prática profissional e conhecimento acadêmico (bem como teoria e prática).

Diante do que foi apresentado até o momento, segue o relato da mentora sobre a experiência do encontro presencial, em que a mentora explica que: Giovana não havia vindo para São Carlos apenas para se reunir com Larissa, mas sim, para atender um outro compromisso. Todavia, a PI acabou aceitando o convite para conhecer a escola onde a mentora atuava, durante o horário de almoço:

Gostaria de relatar aqui também o fato de ter conhecido pessoalmente a PI Giovana. Ela acabou precisando vir até São Carlos e sugeri que nos encontrássemos para um almoço, não foi possível pois seria uma passagem rápida, mas aceitou meu convite para conhecer a escola onde trabalho. Como disse, foi uma visita rápida, pois seguia viagem para outra cidade. Mas pudemos conversar um pouco e apresentei-lhe a escola, minha sala de aula, meus alunos. Assim foi possível que conhecesse um pouco da minha realidade. Senti que gostou do espaço, pois trata-se de uma escola com uma área ampla e arborizada, não muito comum nas escolas. Ainda não conversamos diretamente sobre as suas impressões [sobre o encontro], mas espero logo fazê-lo.

Fiquei muito feliz em conhecê-la pessoalmente, senti que Giovana é bastante tímida e mesmo uma pessoa de pouca fala, na verdade se restringe a conversar sobre o que lhe é perguntado ou dirigido. Será que isso também não estaria relacionada aos seus registros breves no diário e atividades? Será que, nesse caso, a sugestão de desenvolvimento do diário [do professor iniciante], utilizando o caderno para escrever a pauta do dia poderá funcionar, será que não receberei uma pauta de conteúdos ao invés de reflexões?

Estava pensando, na verdade, em propor questões norteadoras para que ela componha o texto, seria didático demais? (Diário de mentoria - Mentora Larissa - Agosto de 2019).

Os esforços de Larissa renderam frutos: ao, finalmente, poder conhecer Giovana, ela teve a oportunidade de esclarecer dúvidas que lhe acompanhavam desde o início das interações e do trabalho de mentoria desenvolvido com a PI. **A mentora finalmente teve a oportunidade de entender que o motivo de Giovana ser bastante sucinta em seus registros é porque sua personalidade e comportamento são de uma pessoa mais tímida, mas reservada, por natureza.** Aqui também é pertinente lembrar que, quando Larissa e Giovana conversaram no Skype, a PI já tinha demonstrado ser uma pessoa mais tímida, pois a mentora teve a percepção de que Giovana estava acanhada. Na medida em que Giovana também manifesta comportamentos tímidos tanto no Skype quanto – principalmente – no encontro presencial, a mentora começa a compreender que aquela é a forma como Giovana costuma se comportar.

Portanto, a prática de se empenhar em conhecer pessoalmente a PI (bom como a prática de ter realizado uma reunião virtual síncrona anteriormente) fez com que Larissa pudesse repensar suas estratégias e futuras práticas com relação à Giovana: tendo em vista que a iniciante aparenta ser uma pessoa de comportamento mais tímido / acanhado (e, talvez por esse motivo, ela elabore relatos mais sucintos), de que maneira Larissa deveria abordar a PI, de forma que ela pudesse escrever mais em suas atividades e de maneira mais aprofundada, reflexiva? **Vê-se aqui um relato do processo de raciocínio da mentora, pois ela tinha uma determinada compreensão sobre a PI e, ao conhecê-la pessoalmente, ela construiu uma nova compreensão sobre Giovana, e sobre o motivo de a PI ser sucinta em seus relatos.** Assim, Larissa teve a oportunidade de fazer novos planejamentos, a partir da avaliação que fez do comportamento da PI (relação entre avaliação e planejamento).

A partir dos questionamentos levantados por Larissa, após seu encontro presencial com Giovana, a mentora decidiu agir diante das perguntas que rodeavam sua mente. Assim, ela decidiu convidar e estimular sua PI a refletir de maneira mais profunda e extensa sobre a atividade de produção textual que as duas haviam planejado conjuntamente. Solicitou que a PI escrevesse sobre isso em seu diário, porém, no registro da PI é possível perceber que Giovana não elabora reflexões muito profundas sobre o que ocorreu em sala de aula. Ela, majoritariamente, descreve o que aconteceu naquela semana (em que foi trabalhado o conto “O menino e o padre”) e comenta sobre quais avanços os alunos conseguiram alcançar com essas atividades (por exemplo, avanço com relação à leitura, troca de conhecimentos entre pares e trabalho em equipe etc.), porém, ela não expressou o que refletiu acerca da prática. A respeito disso, o feedback da mentora Larissa seguiu da seguinte forma:

Fico feliz pela atividade ter contribuído para a troca de conhecimentos entre os pares, esse era um dos principais objetivos que traçamos ao trabalhar com os agrupamentos produtivos.

Você relata muito bem sobre o desenvolvimento da atividade, seria interessante ir além da descrição da atividade em si. Você pode falar, sobre o que pensou da atividade, como sentiu o envolvimento das crianças, ressaltar alguma atitude ou fala deles que lhe tenha chamado a atenção. [...] Pode parecer algo simples ou implícito, mas é importante que você registre suas convicções, seus porquês, alinhe suas ações àquilo que pensa sobre eles, as atividades ou a escola, exemplifique suas afirmações com as evidências de sua aprendizagem ou das crianças. Quanto mais detalhado e reflexivo for o seu relato, mais elementos você fornece para que o PHM possa lhe auxiliar.

Desde o planejamento você se propôs aceitar o desafio de trabalhar com agrupamentos produtivos e/ou atividades adaptadas com as crianças. Registra a organização da turma em trios ou duplas e descreve o conteúdo da atividade e suas adequações. Como eles reagiram a este agrupamento, se foram agrupamentos propostos ou livres, quais trios ou duplas demandaram uma atenção maior da sua parte, são informações importante também.

Preciso lhe dizer que você me ensinou algo bem legal. Acredita que nunca havia trabalhado com o marca texto (ou sublinhando) a separação das falas? Achei ótimo! Muito didático para as crianças perceberem a finalização de uma fala ou de ideias. Vou copiar e adequar à minha turma, [Risos].

Gostaria de saber também o que achou sobre o planejamento via Skype, pode ser muito sincera? [Risos] Em que ajudou ou dificultou? Tem algo que tenha tentado desenvolver e não temos conseguido lhe dar o suporte necessário? Sente-se à vontade nessa dinâmica de planejar juntas e desenvolver ligações, construir documentos em conjunto? Esse feedback é muito importante para que possamos lhe assegurar melhores propostas de construção do aprendizado.

Por outro lado, entendo perfeitamente a correria de fim de ano, as avaliações padronizadas e externas e dificuldades com o cumprimento de todas as propostas, mas relembro a importância desses relatos, mesmo que pessoais, **para o seu desenvolvimento profissional**. É quando nos distanciamos do fato (ou atividade) que podemos refletir com mais cautela sobre ele. **Peco que reveja este último diário acrescentando tais impressões e suas principais dificuldades para estes últimos dias de aulas.** Estamos sempre à disposição para quaisquer dúvidas. (Feedback do diário do professor iniciante - Mentora Larissa - Início de Novembro de 2019).

A mentora continua a estimular e incentivar sua PI a refletir sobre seu trabalho docente, sobre suas impressões, sobre os alunos, tendo em vista que os registros da iniciante são mais descritivos do que analíticos. Ela descreve alguns elementos que possam estar presentes na hora de escrever processos reflexivos em seu diário, explicitando parte de sua base de conhecimentos ao compartilhar de que maneira ela compreende que a reflexão possa ser registrada. Assim, **Larissa não estaria – apenas – trabalhando o conteúdo de ensino de língua portuguesa com Giovana** (produção, interpretação e correção textual), **mas a mentora está mobilizando seus conhecimentos ao articular o ensino dessa disciplina juntamente com processos reflexivos** (estimular a PI a refletir sobre sua prática e sobre o ensino desse conteúdo) **e também processos que envolvem planejamento e avaliação** (relacionando a atividade síncrona no Google Docs e no Skype com as compreensões que a PI tinha sobre o nível de aprendizagem dos alunos). Esse movimento pode ser compreendido

como a indicação de um processo reflexivo da mentora sobre como promover – na PI – processos reflexivos sobre o ensino que ela vem desenvolvendo com seus alunos. **Presume-se que tudo isso esteja relacionado a uma maneira de construir conhecimento pedagógico de conteúdo por parte da mentora, uma vez que ela articula diferentes conteúdos, tendo ainda o cuidado para fazer com que Giovana compreenda suas instruções.**

Outro momento de destaque ocorre quando Larissa pede uma devolutiva de sua PI sobre suas impressões a respeito da utilização do Skype como ferramenta de interlocução: *“Gostaria de saber também o que achou sobre o planejamento via SKYPE, pode ser muito sincera? [Risos] Em que ajudou ou dificultou? Tem algo que tenha tentado desenvolver e não temos conseguido lhe dar o suporte necessário? Sente-se à vontade nessa dinâmica de planejar juntas e desenvolver ligações, construir documentos em conjunto? Esse feedback é muito importante para que possamos lhe assegurar melhores propostas de construção do aprendizado”*. **Ao perguntar a Giovana sua percepção sobre um recurso escolhido para viabilizar a prática adotada pela mentora (via Skype), isso se constitui para um indicativo de que Larissa está aberta a avaliações sobre suas próprias ações, intervenções e trabalho de mentoria, podendo ser um indício de que ela busca elementos para (re)avaliar e refletir sobre suas práticas.**

Este ponto também é importante porque Larissa faz desse momento (solicitar uma devolutiva; perguntar sobre a percepção da PI sobre o Skype) uma oportunidade para mostrar à Giovana que, como mentora, Larissa também aprende com sua PI. Essa postura é coerente com a compreensão de que o ensino e aprendizagem fazem parte de um mesmo processo (a relação ensino-aprendizagem). Outro momento em que a mentora manifesta que realizou aprendizagens por meio da interação com Giovana foi quando ela disse que também pretende começar a usar o marca-texto (*“Preciso lhe dizer que você me ensinou algo bem legal. Acredita que nunca havia trabalhado com o marca texto (ou sublinhando) a separação das falas? Achei ótimo!”*). Essa é a uma evidência de que as trocas entre pares (trocas de informações, materiais, conhecimentos etc.) contribuem também para o processo e relação de ensino-aprendizagem.

Com isso, é possível dizer que a mentora vem construindo aprendizagens por meio de diferentes fontes: por meio de trocas e interações realizadas com a PI; trocas realizadas com outras mentoras participantes do programa; formação continuada proporcionada e

oferecida pela equipe do PHM; reflexão e avaliação de suas práticas e trabalho de mentoria desenvolvido; supondo que há construção de conhecimento pedagógico de conteúdo (tendo o ensino como conteúdo a ser trabalhado) por parte a mentora, então ela também constrói aprendizagens ao mobilizar os conhecimentos de sua base para elaborar feedbacks formativos e reflexivos; dentre outras possibilidades.

Os comportamentos, iniciativa e atitudes que a mentora tem demonstrado até o momento fazem parte de como Larissa vem construindo sua identidade de formadora dentro do contexto, das situações e recursos disponíveis no PHM; pois ela estaria construindo comportamentos e disposições atitudinais necessárias para o exercício da mentoria na prática. A cada interação com a PI, Larissa manifesta que tipo de formadora ela tem sido. Demonstrando ser uma mentora de atitude pró-ativa, que busca incentivar a iniciante; se constituindo como uma profissional flexível e reflexiva para mudar suas práticas quando necessário (de acordo com a necessidade da PI e da situação); se mobilizando presencialmente e virtualmente para estimular a permanência da iniciante tanto na carreira docente quanto em sua participação no PHM; mantendo uma abordagem que varia entre a inquiritiva, reflexiva, propositiva, colaborativa e – às vezes – precisando ser diretiva em alguns momentos (“dar o peixe”); tendo uma postura empática e disposição para trabalho colaborativo e demonstrando ter uma percepção multifocal (ver os alunos da PI como sendo seus, também). Esse conjunto de ações e disposições sugerem que a mentora construiu conhecimentos para o exercício e prática da mentoria no programa, ampliando – aparentemente – sua base de conhecimentos voltada para o ensino do ensino.

Com relação às aprendizagens da PI, Giovana se mostrou disposta a responder os questionamentos feitos por sua mentora. Porém, o destaque é sobre sua percepção a respeito do uso do Skype:

Sobre o atendimento via Skype pra mim foi uma novidade, me senti acanhada, deslocada, não sabia onde olhava [Risos]... Porém descobri novos recursos como a edição online de documento no outlook. No geral, a participação no curso, as atividades têm acrescentado na minha vida profissional, na aprendizagem dos lindos alunos entre outras coisas como troca de informações, auto-reflexão da prática (Diário do professor iniciante - PI Giovana - 13/11/2019).

A PI admite que sua participação no PHM tem feito com que ela realize a auto reflexão sobre suas práticas, o que tem contribuído para sua vida profissional (seu

desenvolvimento) e ainda para o aprimoramento da aprendizagem de seus alunos. Porém, ela não fornece exemplos e/ou não fornece mais detalhes que apontem de que maneira essas aprendizagens ocorreram (tanto as dela, próprias, quanto o aprimoramento da aprendizagem dos alunos). Especialmente em se tratando da reflexão, Giovana não fornece exemplos ou mais informações sobre como esse processo tem ocorrido: ou seja, ela admite que o programa a tem tem feito ela refletir sobre sua prática, porém, não registra essas reflexões por escrito em seu diário e/ou nas demais tarefas.

Vale destacar que, no feedback anterior fornecido pela mentora (do início de novembro de 2019), ela já havia sinalizado quais os critérios daquilo que ela esperava que a PI apresentasse nos relatos no diário o seu processo reflexivo. Relativamente a esse aspecto (a colocação da mentora sobre como registrar o processo reflexivo), deve ser ressaltado como sendo um comentário que é essencial para estimular a PI a revelar esses elementos. **Na medida em que Larissa não tem como acompanhar a iniciante de perto em sala de aula, a única forma de se obter evidências de que Giovana realmente construiu conhecimentos sobre processos reflexivos inerentes à docência é por meio do conteúdo explicitado nos registros escritos. Sem ilustrar com exemplos de que maneira esses processos se dão, a mentora se vê diante de uma limitação do formato do programa e um impasse, uma vez que a PI não se apresenta responsiva com relação a esse quesito.** Para provocar reflexões nos registros da iniciante, a mentora tem mobilizado diferentes estratégias (como, solicitações de esclarecimentos via diário; trabalho com o memorial de formação) para alcançar seus objetivos, porém, Giovana não tem seguido as recomendações e solicitações de sua mentora.

Considerando o final do ano letivo, a mentora elabora um feedback sobre o registro de Giovana e começa a preparar ações necessárias para a finalização do ano, pois já estavam em novembro de 2019:

Fico feliz que suas expectativas tenham sido atendidas no desenvolvimento da atividade, auxiliando os alunos em seus diferentes níveis de aprendizagem. Quando você projeta a realização desse tipo de atividade após conhecer os alunos revela um pouco sobre sua concepção de ensino e aprendizagem, sente a necessidade de conhecer seu aluno, a fim de planejar atividades adequadas e desafiantes e realizar agrupamentos realmente produtivos. Além disso, percebo que para desenvolver as atividades sente a necessidade de avaliá-los, entendendo este como um processo e não apenas como um fim em si.

Talvez por isso fique ansiosa com as avaliações padronizadas, mas mesmo estas, se bem observadas e com feedbacks claros, podem se tornar um importante instrumento para fortalecer a sua compreensão sobre a aprendizagem de seus alunos. [...]

Sobre o uso do Skype, como você também, não me senti muito à vontade inicialmente. Mas preciso lhe dizer que percebi seus olhos brilhando em alguns momentos, com alguns exemplos de atividades que íamos desenvolvendo e, esse é o tipo de coisa que dificilmente encontramos na escrita. **Senti que essa ferramenta torna a interação um pouco mais dinâmica e ganhamos um certo tempo na construção do planejamento. Por outro lado, se for algo que continua a incomodá-la podemos desenvolver sem o uso da câmera, usando apenas os áudios. O que acha?** (Final de Novembro 2019 - Feedback da Mentora Larissa).

Com isso, a mentora encerra a proposição de atividades individualizadas, voltadas para o trabalho de ensino de língua portuguesa no ano de 2019, tendo ciência de que conseguiu contribuir – de alguma forma – não apenas a iniciante como também os alunos dela, tendo em vista que a mentora auxiliou e contribuiu com o planejamento da atividade com o trabalho do conto “O menino e o padre” (conto popular brasileiro). Assim, o trabalho de mentoria desenvolvido pela mentora abordou não apenas o conteúdo de língua portuguesa, mas também articulou-se com questões relativas ao planejamento e avaliação, por ter contribuído de maneira conjunta e colaborativa no planejamento da atividade do conto popular.

Porém, Larissa ainda precisa ajustar e aprimorar o trabalho com reflexão. Pois, ao final das interações de 2019, tendo em vista a linha do tempo que foi desenvolvida para ilustrar e analisar o trabalho de mentoria com língua portuguesa (produção, interpretação e correção textual), a mentora mudou suas práticas e os recursos utilizados para conseguir desenvolver esse trabalho com a PI. A mentora foi do ambiente do PHM (Moodle / AVA) para o WhatsApp, mudou as interações (a elaboração de mensagens e narrativas escritas, passou a aceitar os áudios da PI), promoveu um encontro síncrono no Skype e combinou com a PI de se encontrarem pessoalmente. Tudo isso para tentar estimular Giovana a refletir mais e/ou manifestar e registrar as reflexões elaboradas. Mas, ela ainda encontra certa falta de responsabilidade da iniciante nesse sentido. **Assim, uma das necessidades formativas da PI para o próximo ano letivo estava, justamente, em aprimorar os processos reflexivos ou aprender a explicitá-los com mais frequência.**

Diante de tudo o que foi apresentado até o momento, é importante esclarecer que:

além de trabalhar com processos reflexivos por meio das propostas de atividades de produção e correção textual com Giovana, a mentora Larissa também trabalhou – paralelamente – com atividades sobre a escrita de narrativas autobiográficas, como fonte para auxiliar na formação docente, auxiliando também no aprimoramento de processos reflexivos e podendo contribuir para a construção da identidade docente da PI. Portanto, ao longo do ano de 2019, além do trabalho com língua portuguesa, a formadora também trabalhou questões relacionadas a construção do memorial de formação de Giovana. O desenvolvimento dessa frente de trabalho de mentoria será abordado ao longo do próximo item.

3.5. 2019 - Interações e aprendizagens realizadas entre Díade Larissa-Giovana: Trabalho com Memorial de Formação e a definição de um novo espaço de conversas profissionais (WhatsApp)

A equipe de formação e pesquisa, em conjunto com a grande maioria das professoras experientes do PHM, ao construírem as bases do programa, estabeleceram eixos fundamentais / principais a respeito da docência e formação, que incluem os seguintes conceitos: a compreensão de que a aprendizagem da docência se dá ao longo da vida, como um contínuo de formação (Lima, 2009), compreendendo que a aprendizagem da docência e formação de professores entendidas como “um processo contínuo, sem um fim estabelecido *a priori*, sendo a formação inicial apenas uma das etapas desse processo” (Cesário, 2021, p. 36); a compreensão de que a docência é uma profissão e que possui caráter reflexivo (docentes como profissionais reflexivos, e não meramente técnicos; racionalidade técnica versus reflexividade; Schön, 1987; 1991). A respeito do caráter reflexivo da docência:

Nesse sentido, Schön (1998) propõe que para formar um profissional [da educação] é preciso melhorar sua capacidade reflexiva, pois os professores antes mesmo de iniciar a formação docente já possuem concepções prévias sobre o processo de ensino e aprendizagem que foram adquiridas durante seu período como estudante. Segundo ele, é preciso que o professor tenha reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. A primeira refere-se à competência profissional docente para controlar racionalmente o curso da ação, ou seja, trata-se da consciência na ação. A segunda consiste na consciência distanciada da/sobre a ação, ou seja, não envolve a ação como tal, mas a reflexão sobre ela e esta só é possível ter se houver práticas reflexivas (Cesário, 2021, p. 40).

Seguindo essas bases, uma das atividades que foi estabelecida (entre a equipe de formação do PHM e as mentoras) como sendo de fundamental importância para trabalhar esses dois eixos, era a solicitação da elaboração do **memorial de formação**. Assim, tanto mentoras quanto PIs tinham que elaborar uma narrativa autobiográfica cujo foco era a trajetória escolar, formativa e profissional das educadoras. Nesse caso, as mentoras elaboraram seus memoriais de formação para serem compartilhados com a equipe do programa e também para que, caso julgassem necessário, compartilhassem também com suas PIs. Já as docentes iniciantes elaboraram seus memoriais de formação e os enviavam para as mentoras, por meio de uma atividade de tarefa no Moodle / AVA do PHM. Isso favorecia para que as mentoras não apenas pudessem avaliar a produção do memorial (se estava de acordo com os critérios solicitados), mas também servia como uma forma de conhecer melhor suas PIs, suas crenças, concepções, compreensões, contexto de formação e trajetória escolar e profissional. Afinal, todos esses elementos poderiam auxiliar as formadoras a elaborar planejamentos sobre o trabalho de mentoria com cada iniciante, bem como auxiliar na identificação de necessidades formativas e de possíveis demandas.

Diante disso, a equipe de formação e pesquisa do PHM sugeria às mentoras que elas solicitassem às PIs acompanhadas que elaborassem seus memoriais de formação como sendo uma das primeiras tarefas a serem entregues no AVA do programa. Assim, seria possível articular as atividades sobre apresentação de mentoras e PIs (Tarefa narrativa: “Conhecendo sua mentora e entrando em contato”; Atividade de elaboração do perfil no Moodle; Fórum de apresentação de professores iniciantes na sala / ambiente do PHM-2 etc.) com atividades sobre o memorial de formação e, em seguida, tarefas para relatar sobre o contexto profissional e de sala de aula. Assim, por meio de diferentes fontes (tarefas, fóruns, narrativas autobiográficas etc.) as mentoras teriam informações suficientes para se aproximar das PIs, conhecendo-as melhor, podendo identificar as demandas e necessidades manifestadas nas atividades, bem como planejar ações de mentoria adequadas, personalizadas e necessárias.

Larissa, por sua vez, precisava solicitar a atividade da construção do memorial de formação de Giovana. Porém, a mentora não teve a oportunidade de requisitar tal atividade para a PI nas primeiras interações com a principiante. Um dos motivos pelos quais a mentora não pôde pedir a elaboração desse tipo de narrativa se devia ao fato de que Giovana estava atuando como professora substituta. Então, era necessário atender outras necessidades e demandas mais urgentes apresentadas pela PI, antes de ser possível trabalhar com questões relativas à trajetória escolar e profissional. Com isso, Larissa priorizou a atividade sobre

descrição do contexto escolar (e de sala de aula) assim que a iniciante foi designada para lecionar para uma única turma até o final daquele ano (2018).

Como Giovana ingressou no PHM no segundo semestre de 2018, havia acabado de iniciar as aulas com sua nova turma (5º ano) e precisava de auxílios mais específicos, Larissa, então, optou por trabalhar com o memorial de formação no ano seguinte, em 2019. Aqui é importante antecipar que a formadora trabalharia questões relativas à construção do memorial de formação de Giovana ao longo do ano de 2019 e adentrando também em 2020, pois Larissa percebeu que uma das necessidades formativas de Giovana estava em aprimorar as habilidades de reflexão (se tornar uma profissional da educação mais reflexiva e/ou que manifestasse e explicitasse suas reflexões com mais frequência e mais profundidade).

No ano de 2019, antes de ter sido designada para lecionar para uma turma de 3º ano, Giovana passou algumas semanas do início do ano letivo sem uma sala / classe definida, justamente por ainda estar no cargo de professora de apoio. A mentora Larissa precisava incentivar a PI a permanecer no programa, dando continuidade ao trabalho de mentoria diante de tudo o que havia sido trabalhado ao longo de 2018, pois a formadora precisava planejar o trabalho a ser realizado em 2019. Com isso, Larissa precisava elaborar práticas de mentoria que pudessem ser trabalhadas e desenvolvidas mesmo enquanto a iniciante não estivesse atuando em sala de aula. Assim, a mentora encontrou – naquela época – uma oportunidade de trabalhar o memorial de formação de Giovana, solicitando à principiante que o escrevesse e enviasse. A respeito do raciocínio e da tomada de decisão da mentora sobre isso, Larissa relata em seu diário:

No início deste ano Giovana teve uma mudança de sala, devido à atribuição, ainda em março corria o risco de ter que trocar novamente de sala [porque Giovana ainda atua como professora de apoio, substituta], **assim achei melhor não começar o trabalho com o resgate do contexto profissional, visto que ainda não conhecia a turma direito e ainda poderia estar em outra sala na semana seguinte. Assim, como primeira atividade, sugeri para Giovana a escrita de seu memorial** (Mentora Larissa - Diário de mentoria - Março de 2019).

No PHM, como um dos eixos da formação das mentoras e das PIs estava centrado no conceito do professor reflexivo – partindo do princípio que a docência é uma atividade profissional intrinsecamente ligada à processos reflexivos (Reali; Reyes, 2009) – então, uma das práticas e estratégias para ensinar as mentoras a respeito da docência era por meio da **escrita do memorial de formação**, tanto das professoras formadoras quanto das docentes

iniciantes. A elaboração do memorial de formação, assim como a escrita de outras narrativas autobiográficas com potencial formativo, possibilita que o/a autor(a) ganhe certo distanciamento das situações ocorridas no passado (ao longo de sua trajetória escolar e formativa) para analisar e refletir sobre suas crenças, suas teorias pessoais implícitas (que podem ficar explícitas no registro escrito, narrado), suas compreensões e as aprendizagens que tiveram impacto para sua formação profissional (Oliveira, 2011a).

O memorial de formação é um tipo de narrativa autobiográfica em que ocorre – de maneira mais intensa do que em outros tipos de narrativas (como, por exemplo, o diário reflexivo) – o processo de rememorar o passado: neste caso, experiências que ocorreram anteriormente e que tiveram impacto para a formação profissional de docentes:

[...] O trabalho de rememoração realizado junto aos professores pode trazer pistas importantes a eles sobre sua prática docente, fornecendo com isso elementos outros para a compreensão dos vários aspectos constitutivos de sua vida profissional. [...] O trabalho com a memória como uma alternativa possível de se fazer uso no processo de formação docente. [...] Quando nos engajamos no processo de rememoração temos a possibilidade de refletirmos sobre nós mesmos, sobre nossa história particular, nosso percurso de vida. 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. [...] Neste sentido, o trabalho com a memória é “formativo”, ou seja, proporciona transformações e re-direcionamentos no seu caminhar (Guedes-Pinto, 2005, p. 4).

Ciente da importância da escrita desse tipo de narrativa, Larissa elaborou um enunciado para solicitar à Giovana que escrevesse a respeito de sua trajetória. Segue a comanda da atividade, elaborada por Larissa, possuindo sugestões de elaboração por parte da equipe do PHM:

Neste momento, vamos trabalhar com uma ferramenta muito relevante para a sua reflexão a respeito da carreira docente: o memorial de formação. Para tanto você fará leituras, o uso do diário e do envio de tarefa.

Para conhecê-lo, você terá acesso a um texto escrito pelo Professor Amarildo (“A constituição do professor: trajetórias” de Amarildo Gomes Pereira), que narra com detalhes toda sua trajetória pessoal e profissional, desde quando era criança, passando pelo período escolar e formação inicial, até o momento atual, com relatos de experiências marcantes e episódios que fizeram parte da construção de sua identidade. **Você poderá perceber elementos importantes com reflexões a respeito de suas escolhas e sua formação ao longo da**

carreira.

Esta atividade consiste na leitura atenta e cuidadosa desse material para que você possa discutir e refletir sobre os principais pontos que envolvem a trajetória profissional desse professor (escolarização, escolha profissional, início da docência, desafios...), para tanto você usará a ferramenta “Diário”. Assim, durante sua leitura, sugerimos que faça anotações/apontamentos dos aspectos que considerar mais relevantes na narrativa para reflexão em seu diário de professora.

Você irá conhecer as características e histórias presentes em um memorial de formação. Como leitura complementar, acrescento meu breve memorial de formação (Acesse aqui – Memorial de Formação Mentora Larissa). As narrativas têm sido consideradas um meio para registrarmos e comunicarmos aos outros nossos pensamentos, ideias, conhecimentos, experiências, escolhas, soluções encontradas. São consideradas importantes na medida em que auxiliam a análise, compreensão e aprendizagem de novos conceitos relacionados à atividade docente.

Nesta atividade o objetivo principal é que você tenha a oportunidade de retomar a sua trajetória profissional e escreva sobre as experiências formais ou não de aprendizagem da docência. Espera-se que com este exercício, além de recuperar histórias, você possa rever escolhas, reconsiderar contextos, descrever e refletir, compreender fatos, estabelecer relações.

É importante destacar que todos nós possuímos histórias pessoais e profissionais ricas e interessantes que envolvem a família, as escolas frequentadas, os antigos professores e colegas, locais de atuação etc. Não há modo certo para sua construção, mas o resgate de tais experiências, além de serem traduzidas por meio de narrativas escritas, podem ser também expressas por poesias, quadros, figuras, músicas, imagens, metáforas etc. Para rememorar-las, às vezes, é importante retomar algumas evidências como cadernos, jornais, revistas, fotos.

O memorial poderá ser escrito como documento do Word e, após ser salvo em seu computador, enviado como usando a ferramenta "Tarefa", neste mesmo espaço. As reflexões sobre o memorial do professor Amarildo deverão ser registradas em seu diário (Mentora Larissa - Enunciado da atividade de elaboração do memorial de formação - 2019).

Devido a várias das docentes iniciantes do PHM – incluindo Giovana – não conhecerem a utilização do memorial de formação como uma ferramenta formativa (por meio da reflexão e investigação da própria trajetória profissional), então, a ideia das mentoras e da equipe de formação do programa era fornecer um modelo de memorial, para que as principiantes pudessem entender de que maneira elas deveriam construir o seu próprio

memorial de formação. O exemplo e modelo de memorial selecionado por mentoras e pela equipe do PHM foi o do professor Amarildo Gomes Pereira. Giovana teria que fazer apontamentos sobre suas compreensões a respeito do memorial do professor Amarildo em seu diário, como forma de mostrar para a mentora que ela compreendeu do que se trata esse tipo de narrativa autobiográfica.

O memorial do professor Amarildo era utilizado no PHM como sendo um “memorial modelo”, pois além de ter sido muito bem escrito e muito bem estruturado, Amarildo foi estudante de pós-graduação (doutorado) na linha de pesquisa FPOAE da UFSCar. Assim, tanto as mentoras quanto a equipe de formação e pesquisa do PHM compartilhavam o memorial dele com as docentes iniciantes (tendo a permissão de Amarildo para o compartilhamento do material) para fornecer exemplos sobre como escrever um memorial de formação.

Além de fornecer um modelo de memorial a ser seguido (como forma de orientar a PI a elaborar suas próprias narrativas), a mentora Larissa optou por compartilhar com Giovana o seu próprio memorial de formação, como leitura complementar. Desta forma, a PI teria dois memoriais de formação como exemplo – o memorial do professor Amarildo e o da mentora Larissa – para aprender sobre as características desse tipo de narrativa, tendo elementos para conseguir elaborar o seu próprio registro autobiográfico. Assim, ela poderia construir seu memorial com elementos semelhantes a aqueles presentes nos modelos e exemplos compartilhados com ela.

Ao compartilhar o seu próprio memorial de formação com sua PI, essa atitude se constitui como uma iniciativa que pode auxiliar na formação da iniciante. Pois, uma vez que Larissa e Giovana teriam a oportunidade de se conhecerem melhor – como uma “via de mão dupla” que proporciona trocas entre pares (docente experiente e principiante), e também sendo uma possibilidade para estreitar os laços profissionais e de confiança entre mentora e PI – o compartilhamento do memorial da mentora também é uma forma de fornecer à PI bons exemplos. Neste caso, não seria apenas fornecer / compartilhar bons exemplos sobre como construir, elaborar, estruturar, desenvolver e refletir em um memorial de formação, mas também seria uma maneira de Larissa fornecer um bom exemplo de docente experiente e de formadora (ou seja, ela própria se mostrando como sendo um exemplo de profissional da educação), devido a ela própria ser uma mentora que busca auxiliar a sua PI e que se aproxima dela, utilizando-se de práticas de mentoria acolhedoras.

Devido a necessidade de preservar a privacidade das participantes da pesquisa, não foi possível compartilhar e expor aqui a maior parte dos trechos dos memoriais de formação, tanto da mentora quanto da docente iniciante. Porque, nos memoriais, são mencionados os nomes de diversas pessoas que fizeram parte da vida e das trajetórias das professoras (pais, avós, tios, docentes, parentes, amigos, colegas etc.), sendo que também são mencionados nomes de escolas, faculdades e centros de formação. Assim, para preservar a identidade de terceiros, a maior parte do conteúdo dos memoriais não será disponibilizado.

Como o foco desta presente tese está nas percepções da mentora sobre suas aprendizagens e seu desenvolvimento profissional, então, serão trazidos aqui majoritariamente alguns trechos do memorial de Larissa (e não de Giovana), como forma de auxiliar na compreensão sobre seu desenvolvimento (tanto como professora quanto como formadora) e sobre a (re)construção de sua identidade profissional. Afinal, a participação de Larissa no PHM proporcionou à mentora que ela mobilizasse seus conhecimentos, lembranças e memórias para redigir seu próprio memorial de formação; o que pode ser um indício de que a inserção e participação da formadora no contexto do PHM contribuiu com o desenvolvimento de processos reflexivos sobre sua trajetória, que auxiliassem na (re)construção de sua identidade profissional.

Larissa elaborou um memorial de formação em que são fornecidos detalhes sobre como a construção de sua identidade profissional docente e como ela vem ocorrendo ao longo dos anos, a partir de suas experiências. A mentora já havia atuado como formadora em outros contextos, bem diferentes da mentoria, o que significa que Larissa vem construindo sua identidade como formadora de professores há alguns anos (tendo tido a oportunidade de participar de processos de formação bastante distintos entre si). A elaboração de escritas narrativas de formação autobiográficas (memorial de formação, diário etc.) permite a construção e reconstrução da identidade profissional (tanto como docente quanto como formadora) (Oliveira, 2011a; Souza et al., 2012; Guedes-Pinto, 2005).

Deste modo, a escrita do memorial seria uma possibilidade para que Larissa tanto pudesse explicitar elementos da construção da identidade profissional (que já vinha desenvolvendo ao longo dos anos), como também poderia se constituir como sendo uma ferramenta (uma narrativa que contribui para a formação) que poderia para auxiliar na continuidade da (re)construção dessa identidade. Ainda a respeito do potencial formativo da escrita de narrativas autobiográficas (como o memorial de formação), a mentoria teria a

oportunidade de relacionar, resgatar e articular conhecimentos e memórias para refletir sobre seu desenvolvimento profissional. Será que a mentora, ao elaborar e compartilhar seu memorial de formação, conseguiu contemplar a potencialidade formativa desse tipo de narrativa?

Ela participou de um projeto para formação de professores em tecnologias – o ProInfo –, sendo responsável pela formação dos docentes da cidade onde reside, junto às suas colegas. Segundo a mentora, ela “*trabalhava com orientação para uso de recursos digitais, jogos e lousa digital*”, e relatou que se sentia:

[...] Como se estivesse, em alguns momentos, em uma sala de alfabetização, mas agora na área tecnológica, pois haviam professores que pouco sabiam usar programas básicos [...]. Perceber o avanço dos professores na construção de seus arquivos digitais era como comemorar a correção dos primeiros textos dos meus alunos alfabetizados, em meus primeiros anos de docência. Era festa! (Larissa - Memorial de formação).

A mentora também atuou como formadora no programa PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), atuando como formadora de si mesma e também de outros professores de municípios vizinhos. Além de participar de projetos como o ProInfo e o PNAIC, ela também atuou como coordenadora pedagógica em diferentes escolas: uma instituição privada e uma pública. Desta forma, a mentora já possuía alguma experiência com formação de professores antes de aprender sobre a mentoria. **Esse tipo de conhecimento pode ser compreendido como sendo tácito ou implícito, uma vez que a mentora já tinha tido experiências prévias com a formação continuada de professores.** Larissa, por exemplo, já possuía noções sobre como formar outros docentes em contextos permeados pela tecnologia, antes de lidar com o contexto híbrido do PHM. Portanto, ela já tinha algum repertório de conhecimentos prévios para compor sua base de conhecimento para o ensino do ensino.

Especificamente nos relatos que constam em seu memorial, a mentora forneceu algumas evidências / indícios sobre **de que maneira sua trajetória como professora teria auxiliado na construção (e reconstrução) de sua identidade profissional como mentora** (ou formadora). Porém, ela não forneceu detalhes mais ricos e/ou informações mais diretas sobre como sua participação em outras iniciativas / propostas de formação teriam contribuído ou influenciado na (re)construção de sua identidade profissional enquanto formadora e mentora. Ela também não forneceu detalhes mais diretos (e/ou não forneceu detalhes mais

ricos) sobre de que maneira as experiências que vivenciou auxiliaram / contribuíram para construção de aprendizagens e desenvolvimento profissional, de maneira geral.

Porém, ela forneceu mais detalhes sobre esses aspectos (mencionados acima) durante a entrevista que foi fornecida para duas tutoras do PHM. A respeito das experiências prévias com formação de professores, Larissa relata que:

A primeira experiência que eu tive com formação de professores foi em “Tecnologias Digitais” e a gente usava uma plataforma que era do ProInfo. Lá tinha um espaço que a gente ia fazendo orientações e postando as atividades. Depois, eu já fui trabalhar no PNAIC na UFSCar e a gente já utilizava o Moodle em algumas ocasiões. **É interessante porque a gente começa a ter habilidades diferentes de como fazer essa comunicação [em ambientes virtuais].** Eu acho que foi bem legal essas duas experiências que eu tive usando as tecnologias. Eu atuei na coordenação com formação de professores, mas aí era presencial. A gente não usava essas mídias, por exemplo (Trecho da entrevista com a mentora Larissa - 12/06/2020).

Em seguida, ao ser questionada sobre **de qual maneira a utilização desses recursos digitais / virtuais para o estabelecimento de conversas profissionais** (em suas experiências prévias como formadora) **se refletiu em suas práticas como mentora** (também perguntando se – segundo a percepção de própria formadora – **essas experiências prévias lhe ajudaram a ser mentora**), Larissa respondeu:

Eu acho que [os conhecimentos prévios] valem muito para pensar na condição de cada PI, que é bem diversa. Essa experiência, desde aquele que nem sabia o Word [lidar com o Microsoft Word no ProInfo] até aquele que já queria logo mexer na lousa digital, **faz com que a gente seja mais atento às peculiaridades de cada pessoa.** Neste sentido, eu acho que pra mim refletiu nisso: **tentar perceber as individualidades no caso das PIs.** [...] Com certeza as experiências prévias ajudaram a ser mentora. **[Ser mentora] É algo diferente, completamente diferente, porque ser mentora de uma PI, não ter um programa completamente pronto e você montar junto com ela, de forma individual, é uma coisa bem diferente.** Mas, ter atuado antes com formação de professores, **nesta diversidade eu acho que me tornou um pouco mais atenta a esta questão da individualidade do sujeito** (Trecho da entrevista com a mentora Larissa - 12/06/2020).

Portanto, ao juntar as informações que constam no memorial da mentora com as informações complementares da entrevista (a partir da perspectiva de Larissa sobre sua própria formação e trajetória), é possível compreender que suas experiências prévias como formadora se deram em contextos bastante diferentes do PHM, em que a comunicação não

era feita da mesma forma, nem os objetivos das iniciativas eram os mesmos. Por exemplo, ao atuar como coordenadora, ela atuava presencialmente; diferente do contexto do PHM, em que a maioria das interações ocorrem de maneira assíncrona, virtualmente. Sua participação nessas variadas iniciativas auxiliou na construção de sua base de conhecimentos para a formação (ensino do ensino), de maneira a construir conhecimentos tecnológicos e instrumentais, conhecimentos sobre comunicação, considerando os diferentes espaços, propostas e contextos dessas iniciativas (ora atuando presencialmente como formadora, ora atuando em ambientes virtuais). **Assim, além de perceber que cada experiência foi única e diversa** (pois nenhum outro contexto era exatamente igual a mentoria), a mentora aparentemente articula / mobiliza seus conhecimentos prévios para **perceber que a interação com cada PI também é única e diversa**.

Essa percepção manifestada pela mentora é coerente com o conceito de ensino em contexto: a compreensão de que o caráter situado do ensino (ou seja, o caráter contextualizado da educação e também da formação), faz com que cada contexto proporcione tomadas de decisão, construção de conhecimentos e elaboração de práticas **únicas**, voltadas para cada diferente situação (Schoenfeld, 1998). Com isso, a mentora provavelmente não apenas desenvolveu compreensões sobre uma característica essencial / fundamental da docência (que é a percepção de que o ensino é situado, contextualizado, proporcionando experiências únicas), mas também – aparentemente – construiu conhecimentos sobre como perceber a individualidade, as especificidades e as necessidades de cada PI (**o que torna cada iniciante única e, conseqüentemente, tornaria únicas e exclusivas as interações entre cada díade M-PI**).

Voltando o foco no conteúdo do memorial de formação de Larissa, assim como sua participação em outras iniciativas de formação pavimentaram sua trajetória até ter a oportunidade de atuar como mentora, em seu memorial a formadora também aponta e revela **como outros docentes e formadores serviram de exemplo tanto para sua trajetória profissional quanto para a escolha e permanência na docência:**

E, neste momento, [...] **pude ver o quanto minha vida é repleta de tantas pessoas que me serviram como exemplo a ser seguido ou não.** É trilhada por tantos caminhos, nem sempre certos ou fáceis e é semeada de tanta esperança. Se antes eu tinha dúvida sobre minha escolha [dúvidas sobre a escolha de se tornar professora e formadora], passo a ver que ela foi direta ou indiretamente influenciada pela escolarização que tive, seja para construir o que não foi edificado

[sobre sua identidade profissional] ou seja para aprimorar o que vivenciei. [...] **Percebo que, ao longo de minha construção de identidade como docente, tanto os pares de trabalho quanto o estudo sempre estiveram presentes, pois ninguém se forma sozinho** (Larissa - Memorial de formação).

Ainda comentando em seu memorial sobre a importância de receber apoio e auxílio de seus pares para a construção de sua identidade profissional, Larissa comenta sobre a atuação de uma coordenadora escolar, que a auxiliou e lhe proporcionou apoio ao período de início de sua carreira docente:

Era alguém que vivia o meu contexto, mas que de fora e com mais experiência me auxiliou demais. Foi um ano difícil e marcante, mas tive o respaldo da escola para seguir meu trabalho [...] **A coordenadora foi minha grande formadora nos dois anos que seguiam. Era como se tivesse alguém segurando minha mão e ensinando-me o caminho** (Larissa - Memorial de formação).

Essas informações que foram relatadas por Larissa em seu memorial de formação são coerentes com informações que a mentora já havia compartilhado anteriormente, em um de seus registros no Diário de Mentoria. Apenas para resgatar e articular o que foi dito por Larissa anteriormente, será compartilhado aqui um trecho do Diário de Mentoria que já foi mencionado na presente tese em outro momento:

[...] Quando comecei a trabalhar como alfabetizadora tive uma coordenadora que sentou comigo e ajudou-me a pensar no desenvolvimento do campo semântico, em sua aplicação e avaliação, às vezes o que encontramos na teoria não conseguimos transpor para a prática e ter alguém pra nos dar as mãos nesse momento é tão bom, pelo menos comigo foi. Penso que fazer o mesmo para Giovana é meu papel nesse momento (Diário de mentoria - Mentora Larissa - Início de Junho de 2019).

Os relatos acima sugerem sobre o possível motivo pela qual Larissa adota um tipo de **postura e abordagem colaborativas**, que ela assume quando interage com Giovana. Por meio dos diálogos e interações entre Larissa e Giovana, é possível perceber que: **da mesma forma que a mentora recebeu apoio e boas influências (bons exemplos) de outros profissionais da educação, então, provavelmente esse é o motivo pelo qual Larissa – aparentemente – deseja proporcionar o mesmo para Giovana, como forma de inspirá-la.** Em resumo, esses são indícios de que Larissa parece optar por uma postura empática, acolhedora e colaborativa para auxiliar professores iniciantes da mesma maneira como ela própria foi ajudada e apoiada no passado. Essas informações estão relacionadas a forma como

a formadora se constrói enquanto mentora (“que tipo de apoio eu recebi e que tipo de apoio quero proporcionar”; “que tipo de formadora eu sou e que tipo de mentora quero me tornar”; “que tipo de posturas, comportamento e atitudes eu pretendo adotar para interagir com a PI”), o que pode ter relação com a maneira como ela (re)constrói sua identidade profissional.

Essa postura é um possível indício das imagens (e compreensões) que Larissa possui a respeito de ser formadora (e também ser coordenadora e mentora): por estar atuando – simultaneamente – como coordenadora pedagógica e mentora, Larissa vem desempenhando um papel e construindo sua identidade de formadora que, ao que tudo indica, se assemelha aos exemplos e imagens de formadores e docentes que passaram por sua trajetória e carreira. Será que a escolha de Larissa em participar do PHM e se tornar mentora – construindo uma nova identidade profissional voltada para a função e papel da mentoria – teria sido influenciada pelos bons exemplos e influências positivas que teve no passado? Ou seja, será que ela escolheu aprender a ser mentora para poder auxiliar outros professores da mesma forma como foi ajudada no início da docência? Tendo em vista que Larissa estava, simultaneamente, atuando como coordenadora pedagógica e mentora (afinal, ela não deixou de ser docente e não deixou de ser coordenadora enquanto atuava como mentora), de que maneira sua identidade profissional – tanto como professora quanto como formadora – estaria relacionada a sua atuação como mentora?

Aqui, é importante destacar que o desenvolvimento profissional docente (e, supostamente, o desenvolvimento profissional de formadores) é um conceito que caminha lado-a-lado com (re)construção da identidade profissional, devido a compreensão de que a aprendizagem da docência (e, conseqüentemente, da formação de professores) ocorre ao longo da vida. A respeito dos processos envolvidos tanto na construção da identidade docente, bem como no desenvolvimento profissional, eles ocorrem de maneira tanto individual como coletiva:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. [...] A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio

onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. [...] A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, **uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca pára e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida** (Marcelo, 2009a, p. 112, grifos meus).

Diante do que foi exposto até o momento: a elaboração do memorial de formação da mentora, assim como o compartilhamento do memorial de formação com a PI e – posteriormente – a leitura do memorial de Giovana, se constituem como atitudes que podem proporcionar a construção individual e coletiva tanto da identidade profissional como também o desenvolvimento profissional de ambas as participantes (M-PI). Pois, ao compartilharem seus memoriais, mentora e PI tem a oportunidade de (re)construírem suas identidades profissionais, tanto por meio do próprio potencial formativo da escrita de narrativas autobiográficas, quanto pelas trocas entre pares a respeito da trajetória docente e as percepções / compreensões de M-PI sobre ser professor.

Ao elaborar o seu próprio memorial de formação, a mentora Larissa teve a oportunidade de refletir e analisar sua trajetória, suas práticas, seu desenvolvimento profissional e a construção de sua identidade (tanto como docente quanto como formadora, em diferentes contextos, incluindo a mentoria). E, ao solicitar à Giovana que elaborasse seu memorial de formação, ela oferece à PI a oportunidade de refletir e analisar sua trajetória, também. Articulado / relacionado às compreensões sobre construção de identidade e desenvolvimento profissional docente com a utilização de narrativas, é possível dizer que a elaboração do memorial de formação se constitui como sendo uma ferramenta que auxilia na formação de professores, assim como propõe a literatura (Cunha, 1997; Oliveira, 2011a; Souza et al., 2012; Guedes-Pinto, 2005).

Portanto, se a mentora Larissa manifesta elementos de (re)construção de identidade profissional e imagens a respeito de ser formadora, então esse é um possível indicativo de que ela tem construído desenvolvimento profissional, tendo em vista que são conceitos que se articulam e caminham juntos. Além disso, se o PHM se constituiu como sendo um espaço formativo que solicitou à Larissa que elaborasse seu memorial de formação, então, ao proporcionar à mentora uma oportunidade de elaborar esse tipo de narrativa autobiográfica, esse movimento por si só já propiciou que ela refletisse sobre sua trajetória, contribuindo para sua formação. Pois, o exercício de elaborar narrativas tem o potencial de auxiliar na formação

docente e também de formadores. Devido à proposta do PHM ter como base / eixo o trabalho reflexivo (tanto na docência como na formação), então, ao promover e estimular atividades de elaboração de narrativas autobiográficas com potencial formativo, isso indica / sugere que a própria proposta e formato do programa favoreceram para a mobilização de conhecimentos da mentora.

Outro dado relevante sobre a prática da mentora Larissa em compartilhar seu próprio memorial com a PI Giovana foi fazer com que houvesse uma **identificação entre M-PI**. Ambas passaram por situações semelhantes no âmbito da vida pessoal que tiveram impacto significativo em sua formação e trajetória profissional, o que fez com que M-PI pudessem se compreender mutuamente e se tornar mais próximas, sendo esse um fator que virá a tornar fluido e viável o trabalho de mentoria. Neste caso, com o compartilhamento de seu memorial, Larissa teve a oportunidade de sinalizar que também viveu experiências difíceis e dilemáticas, assim como Giovana que demandaram a construção de respostas e de um repertório para conseguir lidar com essas situações. **A possibilidade de fazer com que mentora e PI se identifiquem uma com a outra tem o potencial de estreitar os laços profissionais e de confiança entre elas.**

A respeito do memorial da professora iniciante, ela descreve com detalhes suas experiências de escolarização e formação inicial. Porém, ela não dá relevo aos relatos sobre o início da docência, finalizando seu memorial logo após os comentários sobre sua experiência na formação inicial. Isso é intrigante, pois a PI não teve um hiato entre a sua formação inicial e o ingresso na docência. Possivelmente, um dos motivos pelos quais a PI não trouxe outras informações sobre o ingresso na carreira docente (vivências nos primeiros anos da docência) se deva a ela estar vivenciando suas primeiras experiências docentes e profissionais. Assim, após ler o memorial de Giovana, a mentora elaborou um feedback contendo vários questionamentos reflexivos:

Olá Giovana, nesta atividade você deveria construir seu memorial de formação e você a realizou muito bem. **A escrita de um Memorial trata-se de uma oportunidade de registrar as reflexões sobre os diversos momentos da formação e até mesmo estabelecer sua relação com a prática pedagógica.** [...]

Nessa atividade você também teve a oportunidade de ler outros memoriais, um deles sendo o meu. Assim, agora, nos conhecemos um pouco mais. Dentre outras coincidências que já havíamos conversado, como [...] a dificuldade em continuar os estudos, também temos uma “A. M.” em nossas vidas, minha mãe também tem esse nome.

Ao lembrar das escolas em que estudou você relata os aspectos físicos, o espaço da biblioteca, uma funcionária que lhe levava revistas para ler... **Você consegue resgatar a postura dos professores ao longo de toda sua trajetória escolar, sejam elas positivas ou negativas?** Estes também são elementos importantes, o conhecimento dos professores refere-se aos saberes docentes provenientes de diversas fontes de aprendizagem, dentre elas nos formamos com a mediação e interação com os diversos conteúdos escolares, mas também na interação com o outro. [...]

Além disso, deixo aqui alguns outros questionamentos, a fim de que possa refletir ainda mais sobre seu Memorial de Formação. **Você relata que seu Memorial “tange mais aspectos de formação de vida do que acadêmico”. Como você acredita que esses aspectos corroboram para a sua escolha docente, para a sua prática em sala de aula, para sua constituição enquanto professora?**

Você também destaca “esta história me faz enxergar muita coisa em sala de aula.” **Você saberia dizer quais aspectos hoje em sua sala de aula são condizentes com a sua prática, há alguma situação vivenciada por você na infância sendo reproduzida ou algo que você procure fazer diferente?**

Outro resgate que faz é “como professora, me vejo como um eterno aprendiz. Todos os dias aprendo e ensino com ideias, diálogo e conteúdos.” **Assim, como você entende que permanece em constante formação?** Guarnieri (2005)¹⁶ **enfoca a idéia de que o processo de aprendizado do professor, a partir de seu exercício, consolida-se no próprio exercício da profissão.** Ressalto que seria importante também resgatar seu trabalho enquanto educadora, seja enquanto educadora no projeto “Pró-Menino” [experiência prévia; tendo participado entre 2009 até 2011, antes do ingresso na carreira docente] ou enquanto docente na rede municipal. Você poderá deparar-se com novas aprendizagens, impressões, resgatar emoções, dificuldades, sucessos, parcerias, enfim... Uma série de eventos e experiências importantes para a constituição docente.

Mais uma vez a parabenizo pela sua escrita, foi envolvente acompanhar sua história e trajetória, uma mulher que enfrenta o dia-a-dia e as dificuldades com dedicação e empenho.

Enfim, sugiro que você vá refletindo sobre essas questões sobre sua formação e, num segundo momento, retomaremos esse Memorial para acrescentar esses elementos. No intercorrer de outras atividades retomaremos a esse trabalho. [...] Em seu diário de professor iniciante você pode relatar como foi essa experiência [de elaborar o memorial de formação], quais reflexões foram realizadas, se houve alguma aprendizagem, entre outras questões

¹⁶ GUARNIERI, M. R. . O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: Maria Regina Guarnieri. (Org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v. , p. 5-25.

pertinentes. (Mentora Larissa - Feedback para o memorial de formação da PI).

Com relação ao caráter formativo, reflexivo e inquiritivo do feedback, Larissa faz questionamentos bastante pertinentes, aparentemente voltados para: estimular a PI a complementar as informações faltantes do memorial (ou esclarecer algo que tenha ficado menos aparente); coletar informações sobre as possíveis necessidades formativas da PI (a partir da percepção e perspectiva da principiante sobre suas crenças, compreensões, aprendizagens que vem construindo ao longo de sua trajetória etc.); auxiliar na formação da iniciante e na construção de sua identidade profissional docente, como - por exemplo - quando a mentora pergunta: *“você consegue resgatar a postura dos professores ao longo de toda sua trajetória escolar; sejam elas positivas ou negativas? [...] Você saberia dizer quais aspectos hoje em sua sala de aula são condizentes com a sua prática, há alguma situação vivência por você na infância sendo reproduzida ou algo que você procure fazer diferente?”*.

Esse questionamento tem como objetivo fazer com que Giovana perceba quais os modelos de professores que ela teve ao longo da vida, e o que aprendeu com eles. Afinal, segundo Lortie (1975) e Oliveira (2011a; 2011b), é comum que aprendizes de professores (seja em atuação ou licenciandos) aprendam sobre o que é ser professor e apreendam modelos e exemplos sobre atuar profissionalmente, por meio da observação dos docentes que lhe ensinaram ao longo de sua trajetória escolar e formativa.

A docência é uma das únicas atividades profissionais em que os aprendizes e futuros profissionais da educação têm contato com seu contexto, com exemplos de docência ao longo dos anos (por meio de exemplos e contra-exemplos: que tipo de professor quero ser; quais exemplos de professor nos ensinam a como não agir, ou não ser; construção de concepções sobre imagens de professor ao longo da escolarização etc.) (Marcelo, 2009). Esse fenômeno é chamado de aprendizagem pela observação. Portanto, para que a mentora Larissa pudesse começar a compreender mais profundamente quais as imagens de professor e as crenças sobre a docência que Giovana carrega consigo, ela elaborou questionamentos reflexivos para incentivar a iniciante a compartilhar informações sobre essas perspectivas.

Assim, a mentora convida a PI a lembrar e refletir sobre quais modelos de professores Giovana teve, para que ela – futuramente – consiga pensar em como esses modelos interferiram em sua própria postura. Porém, o que realmente irá mostrar / indicar se a PI Giovana construiu conhecimentos e/ou aprendizagens por meio das contribuições dos

feedbacks de Larissa, será o conteúdo dos próximos registros de PI: se Giovana responderá os questionamentos e apresentará reflexões sobre o que foi sugerido ou não. Será que a escrita de seu memorial de formação e a abordagem inquiritiva da mentora irão estimular a PI a elaborar registros mais reflexivos em seu diário?

Ainda com relação ao feedback elaborado pela mentora sobre o memorial da PI, Larissa justifica, em seu diário de mentoria, que pode ter identificado **uma possível necessidade formativa de Giovana: que a PI compreenda a respeito de um eixo fundamental da docência, que é conceber que a aprendizagem e formação docentes se dão de maneira contínua (contínuo de formação)**. Isto é, Larissa precisava encontrar meios de fazer Giovana não apenas aprimorar seus processos reflexivos e registrá-los com mais frequência, mas ela também precisava fazer a PI compreender a respeito de um aspecto essencial da docência em si. Em seu feedback, por exemplo, a mentora questionou Giovana: “*Assim, como você entende que permanece em constante formação?*”. A respeito da compreensão da aprendizagem da docência e formação ocorrendo de maneira contínua, Lima (2009, p. 166) diz que:

Concebo a formação docente como um *continuum*, ou seja, como um processo de desenvolvimento para a vida toda, visto por Knowles e Cole (1994) como *career-long* ou *life-long career*. Essa idéia corresponde à de que nos formamos professores(as) pelo concurso de nossas experiências – escolares ou não – que antecedem a formação inicial, e o processo somente se conclui quando encerramos nossa carreira profissional.

Considerando a compreensão de que a formação docente e a aprendizagem da docência se dão de maneira contínua, a mentora justifica seu raciocínio em seu diário de mentoria:

Giovana disse ter gostado muito da atividade e que sentiu como se tivesse feito uma terapia. [...] Pretendo continuar o trabalho com ele [o memorial de formação da PI] em paralelo à descrição do contexto profissional [de sala de aula]. Em seu relato do memorial ela registrou até quando se formou e ingressou profissionalmente na educação, mas não relatou seus primeiros desafios e sucessos enquanto professora. Penso que não o tenha feito com riqueza de detalhes, por acreditar que seu memorial de formação encerre-se ao terminar a graduação, quando na verdade nossa formação enquanto docente é constante e esse é um dos pontos que pretendo trabalhar com ela (Mentora Larissa - Diário de mentoria - Março de 2019).

Com isso, a formadora teve oportunidades para explicitar componentes de sua base de conhecimento, pois ela própria manifesta compreender que a formação se dá de maneira contínua. Em seu feedback, ela também compartilha com a PI a citação de uma autora – Guarnieri (2005) – como um indício de que a mentora articulou conhecimentos de natureza teórico com a prática da mentoria, para poder elaborar o feedback para o memorial de Giovana. Essas são possíveis evidências de que a mentora mobiliza seus conhecimentos, de diferentes fontes, para elaborar estratégias formativas (neste caso, feedback com caráter formativo).

Em resumo – diante de tudo o que foi apresentado até o momento –, a mentora iniciou as atividades do PHM do ano de 2019 com Giovana abrindo-as com o memorial de formação, que se constituiu como uma forma de investigar e descobrir quais as crenças e compreensões da PI. Essas práticas são úteis para que a mentora possa identificar as necessidades formativas e se constituem como um espaço para que Giovana possa apresentar / manifestar possíveis demandas, bem como as potencialidades que gostaria de aprimorar. Por meio da atividade de solicitação do memorial, Larissa logo identificou a necessidade de Giovana compreender a formação docente como um processo contínuo (necessidade de trabalhar as crenças e compreensões da PI). **Como o memorial de Giovana não continha informações sobre o início da carreira da iniciante, essa temática seria trabalhada posteriormente, não apenas ao longo de 2019, mas também adentrando em 2020.**

Aqui é importante deixar claro que a PI Giovana não retoma os questionamentos reflexivos propostos por sua mentora em seu diário do professor iniciante. Pois, seguidamente da atividade de elaboração do memorial de formação, a mentora optou por trabalhar o contexto de sala de aula da PI daquele ano (e, em seguida, a partir das informações do contexto de trabalho, Larissa iria retomar o trabalho que já havia iniciado em 2018, que era produção e correção textual). Giovana acabou – aparentemente – focando mais nas atividades relativas à suas outras necessidades formativas (trabalho com alfabetização e letramento), do que nas reflexões de sua trajetória profissional (focando mais em seu contexto e nas demandas mais urgentes e imediatas do que nas reflexões sobre sua trajetória escolar e profissional).

Diante de tudo o que foi apresentado até o momento, é necessário pontuar algumas coisas: a primeira delas é a necessidade de lembrar que, ao longo de 2019, a PI Giovana estava tendo que lidar com muitas obrigações simultâneas. Além do trabalho com o memorial

de formação, ela também teve que realizar as atividades relacionadas à produção e correção textual com os alunos. A solicitação de todas essas tarefas pode causar uma demora na interação entre M-PI, pois gera um volume grande de coisas a fazer. Isso poderia ter sido uma causa possível tanto para que Giovana não tivesse escrito sobre o período de ingresso na carreira docente em seu memorial, quanto para a demora em realizar e entregar as atividades relacionadas ao trabalho com língua portuguesa com os alunos (situação que havia sido mencionada pela mentora Larissa na entrevista concedida às tutoras do PHM).

Tendo em vista que a PI tinha que dedicar várias horas para a realização das atividades o programa de mentoria, a opção a mentora em solicitar diversas atividades e em realizar certos “atropelos” ou “antecipações de etapa” (isto é, emendar uma sequência de atividades dentro de uma mesma tarefa) pode ter contribuído para a demora na responsividade da PI, fazendo com que a mentora tivesse que optar por utilizar o WhatsApp como ferramenta para manter o vínculo e também decidir utilizar recursos que permitem sincronidade, como o Skype e o Google Docs. **Portanto, as opções iniciais de prática da mentora (atividades com antecipação de etapas, por exemplo) levaram a formadora a realizar novas opções de prática (utilização de recursos síncronos), para propiciar a realização de tarefas por parte da PI.**

Como será que a mentora irá conduzir os processos de mentoria no ano seguinte? Será que a mentora de fato irá dar continuidade ao trabalho com processos reflexivos, por meio de mais narrativas autobiográficas formativas? O que o próximo ano letivo reserva para mentora e PI?

3.6. Impactos da pandemia para as ações de mentoria: Ano de 2020

Em função da pandemia de coronavírus que se iniciava em 2020, o andamento e o funcionamento do PHM tiveram que ser alterados. Ao invés de funcionar como um programa de mentoria híbrido, os encontros e reuniões presenciais tiveram que ser substituídos por encontros e reuniões virtuais, realizados de modo *on-line*, por meio de recursos de vídeo-chamada (*Skype, Google Meet*). Com relação ao andamento do trabalho de mentoria, foi necessário mudar o foco do trabalho em si. Se, antes da pandemia, o foco do trabalho de mentoria estava em auxiliar as docentes iniciantes a lidar com desafios típicos do início da

carreira, em 2020 o foco do trabalho de mentoria estava em auxiliar as PIs não apenas com os desafios da docência (em si), mas também auxiliá-las com os desafios impostos pela própria pandemia. Afinal, como promover educação estando em quarentena e/ou em distanciamento social?

Estava, então, posto um desafio não apenas para as mentoras, mas para a própria equipe de formação e pesquisa do PHM. Apesar de serem docentes experientes, com mais de dez anos de atuação e desenvolvimento profissional, as mentoras nunca haviam vivenciado a necessidade de lecionar à distância, em tempos de pandemia. Certamente, algumas das mentoras passaram pela experiência de lecionar na época em que a gripe suína havia causado uma epidemia, entre 2009-2010. Porém, naquela época, o problema da gripe suína não tinha tomado proporções tão grandes quanto o impacto causado pelo coronavírus. Assim, elas não sabiam como iriam lidar com a educação dos alunos (garantir o direito das crianças à educação) e como essa educação seria viabilizada durante o ano de 2020.

A própria mentora Larissa, em uma atividade proposta pela equipe de formação e pesquisa do PHM sobre o balanço do trabalho de mentoria em tempos de pandemia, relata que não tinha experiência com esse tipo de situação:

A insegurança foi bem grande nesse contexto de pandemia, pois não posso me considerar como uma professora experiente nesse contexto, apesar de ter um grande repertório sobre planejamento e manejo de sala de aula (Mentora Larissa - Atividade de Questionário Final: balanço do trabalho de mentoria em tempos de pandemia, Dezembro de 2020, grifos meus).

Tendo em vista as novas demandas que surgiram naquela época, era necessário promover o desenvolvimento profissional das mentoras no seguinte sentido: formar as mentoras para que elas tivessem ferramentas / recursos (mentais, intelectuais, materiais etc.) para auxiliar as PIs em tempos pandêmicos. Porém, nenhuma pessoa que atuava no PHM – seja mentora, pós-graduando, docente universitária – tinha experiência com educação em tempos de quarentena. Com isso, o desafio de aprender sobre docência em situações emergenciais era uma demanda coletiva. As PIs não sabiam o que fazer, justamente por serem docentes iniciantes, sem terem vasto repertório e experiência profissional; as mentoras também não tinham clareza sobre como lidar com a situação, porque elas tinham que saber lecionar (para suas próprias turmas) durante a pandemia e, ao mesmo tempo, tinham que ensinar as PIs a fazerem o mesmo (ensinar a ensinar). E a equipe de formação, por sua vez, também não tinha total certeza do que fazer ou como lidar, mas tinha que ensinar as mentoras

sobre como ensinar as PIs a lidar com educação emergencial, bem como promover discussões e estudos sobre como ensinar nesse período: de muito empenho e construção de conhecimentos para todos.

Para que todos os participantes do PHM pudessem aprender sobre como promover educação em época de distanciamento social, diversas medidas foram tomadas. A primeira delas foi a de tornar o PHM em um programa totalmente à distância, tanto para as mentoras quanto para as PIs. Desta forma, o programa não precisaria parar, e as participantes (mentoras e iniciantes) teriam o interesse em permanecer no PHM por saberem que receberão apoio para lidar com os sentimentos, dificuldades, demandas, dilemas e desafios da época. Pois, as mentoras receberiam apoio da equipe de formação e pesquisa, e as PIs receberiam apoio das mentoras e, caso necessário, da equipe de pesquisa também. Com isso, o andamento do programa não foi prejudicado: o que ocorreu foi que seu funcionamento e seu caráter foram adaptados para as necessidades daquele momento.

A segunda medida, voltada para a construção da docência em tempos de distanciamento social, foi convidar uma psicóloga para conversar com a equipe de formação e as mentoras do PHM. Por se tratar de uma profissional da saúde mental que possui especialização em ações humanitárias internacionais, os possíveis impactos na saúde mental e resposta à desastres e situações emergenciais. Desta forma, ela compartilhou seus conhecimentos para que mentoras pudessem compreender qual o impacto de situações emergenciais e crises (sendo a pandemia algo semelhante) para a saúde mental de trabalhadores. Em sendo uma psicóloga treinada para lidar com pessoas que atuam em situações de emergência humanitária, ela forneceu informações úteis para que as mentoras pudessem atuar como docentes e formadoras durante a fase de quarentena e de muita incerteza sobre o futuro. Essa era uma forma não apenas de auxiliá-las como profissionais da educação, mas também para ajudá-las como seres humanos, como sujeitos.

O cenário exigia que as mentoras recebessem formação para que soubessem desenvolver um trabalho de mentoria voltado tanto para o acolhimento das PIs em tempos incertos quanto para elaborar práticas formativas que auxiliassem as PIs a lidar com suas demandas durante a pandemia. Nesse sentido, a equipe de formação continuou, ao longo do ano de 2020, elaborando atividades com as formadoras que as estimulassem nesse sentido. O principal momento de troca eram as reuniões virtuais da equipe de pesquisa com as mentoras. Aqui, é importante lembrar que – antes da pandemia – as reuniões com as formadoras

ocorriam semanalmente, de maneira presencial, havendo momentos ao longo das semanas em que as mentoras teriam que realizar atividades *on-line* (assíncronas). Porém, devido às exigências da quarentena, as reuniões semanais foram todas substituídas por encontros à distância, *on-line*, síncronos, realizados por meio de ferramentas como *Skype*, por exemplo. Com isso, era garantida a formação das mentoras por meio de reuniões, como sendo um importante momento de troca / compartilhamento de conhecimentos, viabilizando que elas pudessem aprender sobre como auxiliar suas PIs.

Não há como negar que a situação da COVID-19 foi lamentável, por ter sido um acontecimento que causou muitas coisas negativas para a sociedade (o surgimento de uma nova doença, perdas, empecilhos, dificuldades, instabilidade, conflitos, dúvidas, problemas com as economias dos países etc.). Porém, mesmo diante desse cenário caótico, felizmente a equipe de formação e pesquisa do PHM e a equipe de mentoras do programa puderam contar com o auxílio umas das outras, para que juntas pudessem não apenas ajudar as iniciantes – pois, muitas delas não receberam apoio sistemático da rede de ensino em que atuavam –, mas também acolhiam umas as outras para que todas pudessem lidar com a situação de pandemia da forma mais adequada possível.

Foi um momento em que houve a oportunidade de cada participante – seja mentora, pesquisadora, PI etc. – compartilhar ideias sobre como superar os desafios e como encontrar soluções para desempenhar seu papel de profissional da educação de maneira viável e possível para aquele momento. Com essas trocas de ideias, sugestões e possíveis soluções – bem como utilizando o espaço do PHM para se tornar um ambiente virtual de acolhimento, para compartilhar angústias e demais sentimentos que atingiam a todas as participantes – o momento foi marcado por muita cooperação, oportunidades de aprendizagem e a potencialização do desenvolvimento profissional das participantes. **Conseqüentemente, a base de conhecimento tanto mentoras quanto PIs foi alargada / ampliada, uma vez que todas precisaram realizar aprendizagens sobre novas formas de ensinar.**

A maneira encontrada pela equipe de formação do PHM para compreender como a base de conhecimento das docentes participantes foi expandida se deu de diferentes maneiras: (a) por um lado, basear-se nos registros enviados nos diários reflexivos, que forneciam detalhes sobre como as mentoras estavam enfrentando / lidando com a situação (de maneira geral), como também se constituíram como uma oportunidade para as mentoras deixarem registrado de que formas as escolas onde elas lecionavam estavam adaptando a educação para

seus alunos; (b) por outro lado, as aprendizagens construídas nesse período apontam novos aspectos, uma vez que a interação entre mentoras e PIs já ocorria majoritariamente de maneira virtual e a distância. Para exemplificar, mentoras que atendiam PIs de um mesmo nível (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental) elaboraram atividades conjuntamente, assim como a realização de fóruns temáticos sobre assuntos relevantes relacionados ao ensino remoto emergencial, participar virtualmente da aula da PI etc. Pois, quando analisadas, as práticas fornecem detalhes sobre possíveis construções de conhecimentos, uma vez que manifestam mudanças adaptativas na condução do trabalho de mentoria em vista das dificuldades daquele contexto.

De maneira geral, considerando as fases do processo de raciocínio pedagógico, tanto as mentoras quanto as PIs possuíam uma determinada compreensão sobre a docência, da maneira como tradicionalmente sempre ocorreu: de forma presencial e síncrona. Porém,urgia a necessidade de aprender sobre como realizar o trabalho docente de maneira virtual, assíncrona e a distância. Com isso, mentoras e PIs teriam que construir novas compreensões sobre como lecionar, e quais meios viabilizaram o ensino e a aprendizagem. Se há uma necessidade imposta pelo contexto histórico, há também a necessidade de adaptação. Na construção de novas compreensões sobre a docência de maneira a distância, virtual e assíncrona, surge a oportunidade de passar por todas as fases do processo de raciocínio pedagógico: Compreensão, Transformação, Instrução, Avaliação, Reflexão, Nova Compreensão.

Ao longo das participações e relatos das educadoras durante as reuniões síncronas via *Skype* (virtuais e a distância), era possível que a equipe de pesquisa e formação do PHM compreendesse de que maneiras as mentoras estavam transformando os conteúdos e adaptando-os para a nova realidade, do novo contexto. Em alguns momentos, era possível perceber que as mentoras, coletivamente, avaliavam e refletiam sobre as atividades que aplicaram com os alunos à distância. A troca com os pares potencializou a avaliação dos processos de ensino e a reflexão individual e coletiva. Todos esses elementos as fizeram construir novas compreensões ao longo do ano.

Com relação com a mentora Larissa, em específico, ela realizou apenas um único registro em seu diário de mentoria no ano de 2020, que seria o último ano do financiamento do projeto de pesquisa do PHM pela FAPESP. Portanto, ela não deixou registros variados em seu diário em 2020, que poderiam ter fornecido mais informações e detalhes a respeito de

como sua escola decidiu organizar-se para aquele ano letivo. Desta forma, os únicos modos para compreender a linha de raciocínio da mentora (e os processos envolvidos nas tomadas de decisões ao longo do trabalho de mentoria) eram por meio do diálogo síncrono que a mentora participava durante as reuniões virtuais via *Skype* e por meio das entregas de tarefas e atividades formativas solicitadas pela equipe de formação e pesquisa do PHM. Uma dessas atividades consistiu em um questionário compartilhado com todas as mentoras do programa, em que elas deveriam responder às perguntas de maneira narrativa, relatando sobre suas percepções acerca do desenvolvimento do trabalho de mentoria ao longo do ano de 2020, considerando o contexto da pandemia. Larissa enviou respostas ao questionário, complementando as informações que constavam no único registro feito em seu Diário de Mentoria em 2020.

Aqui, é importante elucidar que a mentora Larissa estava passando por um período muito conturbado naquela época. Pois, durante a pandemia, ela e sua família contavam apenas com um único computador em sua casa, tendo que dividi-lo com seu marido e com suas duas filhas, sendo uma delas universitária. Lembrando que Larissa, naquela época, atuava tanto como docente quanto como coordenadora de uma escola privada, além de desempenhar seu papel de mentora no programa e dos cuidados domésticos. Por esses motivos, supõe-se a formadora não teve condições de elaborar registros mais frequentes em seu diário. As condições que Larissa enfrentava não eram exclusivas dela, pois também foram compartilhadas e vivenciadas por outras mentoras do programa, manifestando dificuldades semelhantes. Segue, portanto, o registro elaborado por Larissa em seu diário de mentoria:

Título: Tempos de Pandemia (maio/2020)

Deixei a escola numa sexta-feira 13, do mês de março, como mais um dia normal de trabalho, sem superstição alguma, mas sem sequer imaginar tudo o que viria nos dias ou semanas seguintes. **Eis que, as horas subsequentes foram repletas de novas informações e orientações que me deixavam mais desnorteada do que segura.**

As notícias sobre o distanciamento social circulavam de forma rápida, mas não davam e até hoje não dão, um direcionamento quanto ao tempo, caminhos seguros. **A verdade é que tem sido bastante difícil conviver com a possibilidade de não saber a maioria das respostas quanto ao momento em que vivemos.**

Quando voltei para a escola, na segunda, os alunos também pareciam ter o mesmo sentimento de insegurança que eu. Porém, eu precisava,

de alguma forma, demonstrar segurança nas recomendações que eu dava: evitar aglomerações, ficar em casa, estudar as atividades combinadas, não ficar tão próximo [fisicamente] do amigo, talvez essa tenha sido a parte mais difícil do dia. **Os alunos nos veem sempre como um espelho, um exemplo, um modelo a ser seguido, mas mostrar a eles certezas que eu não tinha, dizer que tudo ficaria bem, mesmo eu não sabendo de nada, me fez sentir num dos piores dias de trabalho.**

Nos dias seguintes, a sala vazia era minha companhia. As pesquisas na internet sobre o assunto e os pronunciamentos das entidades oficiais eram parte da rotina. **Os questionamentos dos pais, a cobrança intensa e a dificuldade de comunicação estiveram muito presentes nas primeiras semanas. Confesso que fiquei bastante incomodada com os a forma como alguns pais exigiam de nós respostas que não tínhamos, mas por outro lado me via querendo, de qualquer modo encontrar respostas que, na verdade, ninguém tinha.**

Nas semanas seguintes, cada passo foi pensado e seguido de acordo com cada nova orientação. Primeiramente, a escola procurou uma forma rápida de comunicação com [a comunidade escolar], o recurso utilizado foi o WhatsApp. **A troca entre os pares foi muito importante, principalmente com aqueles que trabalhavam em outras escolas, percebíamos que todos estavam em busca de soluções.**

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

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

Na minha escola, assim como em muitas outras, no início de abril optou-se pelas férias, antes disso já havíamos pensado no uso da Plataforma Classroom. **Realizamos formação e já nas férias, como**

ninguém ia viajar, muitas de nós professoras, ficamos acompanhando diferentes lives sobre o uso da tecnologia e da plataforma. Nossas conversas quase sempre eram em torno desse assunto. Foram férias bem atípicas.

As férias atípicas se passaram e as aulas remotas pela plataforma se iniciaram. Ao planejar as atividades, em conjunto com minhas parceiras de sala, ficamos em dúvida em relação à quantidade. Uma delas já com mais de trinta anos de experiência, eu com quinze anos de docência, nos vemos nessa insegurança ao selecionar as atividades. Tudo porque se trata de um novo contexto. Se nós temos essa dificuldade, fico imaginando as professoras iniciantes, com tantos outros dilemas.

Foi preciso o feedback dos pais e dos alunos para podermos “dosar” as atividades planejadas. Claro, precisávamos considerar o tempo de acesso, as dificuldades de postagem, a leitura das instruções, a releitura, a falta do amigo para cooperar no exercício, a televisão ou o cachorro do vizinho que desviam a atenção, enfim... Precisávamos considerar inúmeros outros fatores para o desenvolvimento das atividades. **Assim, em parceria com os pais, os pares e equipe gestora da escola temos conseguido bons resultados e seguimos com algumas lives ao longo da semana e o desenvolvimento das atividades.**

Imagino que tenhamos que seguir com esse formato ainda por um tempo, mas confesso que minha projeção é o desejo de voltar à sala de aula o quanto antes. **Mas enquanto isso não é possível, seguirei procurando novos conhecimentos, me familiarizando com o uso das tecnologias, afinal o momento nos exige isso.** (Mentora Larissa - Diário de Mentoria - PHM - Maio de 2020).

O contexto do ensino durante a quarentena / distanciamento social demonstrou ser uma época que exigiu que os professores e formadores ou aprendessem a lidar com as tecnologias digitais ou que aprimorassem seus conhecimentos prévios sobre a utilização desses recursos. Lembrando que muitas escolas e professores trabalhavam em um cenário nos quais os alunos não tinham acesso às aulas virtuais do ensino remoto.

No caso de Larissa é possível perceber em seu relato no diário que: apesar de a mentora já ter tido experiências que envolvessem ensino e utilização de tecnologias digitais (ProInfo, PHM etc.), ela própria admite que estava se familiarizando com outras ferramentas, como o Google Classroom, por exemplo. Então, apesar de a mentora ter uma base de conhecimentos tecnológicos e instrumentais – inclusive proporcionada pela sua participação no PHM – ela se viu em uma situação em que teria que construir ainda mais conhecimentos sobre isso e ampliar ainda mais sua base de conhecimentos (construção de novos

conhecimentos devido ao caráter situado do ensino).

A respeito disso, no questionário final disponibilizado pela equipe de formação e pesquisa do PHM (sobre o trabalho de mentoria em tempos de pandemia), Larissa envia respostas coerentes com as informações e percepções que foram sinalizadas em seu registro em diário, e que as complementam. Foi necessário que a mentora assumisse uma postura de **professora pesquisadora** (de sua própria prática), para que fosse em busca de estudar e buscar novas maneiras de viabilizar suas práticas educativas:

Embora já tivesse um bom repertório para o uso das tecnologias, foi preciso estudar sobre o uso de uma plataforma, algo completamente novo em meu contexto de sala de aula. Foi preciso aprender a coordenar uma sala de aula de modo virtual e aprender as funcionalidades, que mudavam a cada mês, do aplicativo de videoconferência. Foi preciso procurar outros recursos para facilitar a devolutiva das atividades dos alunos, no meu caso a correção pelo celular era mais simples que pelo computador. Além disso, foi preciso procurar novos recursos de mídia para tornar as aulas mais atrativas, como uso de vídeos, aplicativos de escrita colaborativa, orientações para pesquisa e mesmo outras dinâmicas de trabalho. **Nesse trabalho foi possível contar com o apoio da gestão da escola, dos pares, das mentoras e equipe do PHM e também com formações realizadas de modo on-line** (Mentora Larissa - Atividade de Questionário Final: balanço do trabalho de mentoria em tempos de pandemia, Dezembro de 2020, grifos meus).

A mentora também menciona que o PHM, se constituindo como um espaço para que ocorressem trocas entre pares e sendo um ambiente de formação, contribuiu para lidar com esse momento de incertezas, angústias e aflições. Em seu relato no diário, ela cita como exemplo as reuniões semanais (agora realizadas virtualmente) junto com a equipe de formação do PHM e as demais mentoras. Já na respostas do questionário, ela sinaliza ter recebido apoio da equipe do programa e das colegas mentoras (dentre outros apoios, proporcionados por outros atores / agentes educacionais). Ao perceber que outras professoras experientes, fora do contexto da escola onde ela atuava, também estavam passando por dificuldades semelhantes e se sentiam da mesma forma, Larissa não se sente tão isolada / sozinha para lidar com a situação, além de poder contar com a escuta e fala de seus pares (escuta sensível e fala respeitosa).

Em suas palavras, enviadas na atividade de questionário, a mentora comenta mais a respeito disso, citando – inclusive – a importância de se manter uma escuta sensível e uma fala respeitosa, principalmente durante esse período do contexto pandêmico:

As reuniões iniciais do PHM, no início da pandemia, **puderam dar também um panorama do quanto toda classe docente estava perdida e com dificuldades**. De certa forma, foram uma série de desabafos, que, vindos de diferentes contextos nos colocaram na mesma situação. **Mas, mais do que desabafos, foram diálogos produtivos, nos colocaram numa rede de fala e escuta**, além de proporcionar a percepção de diferentes cenários de uma mesma situação. Ter a oportunidade de falar com alguém de fora do seu contexto, perceber que existe outros problemas tão complexos quanto os seus foi algo realmente muito bom e motivador para a construção de novos caminhos (Mentora Larissa - Atividade de Questionário Final: balanço do trabalho de mentoria em tempos de pandemia, Dezembro de 2020, grifos meus).

Apesar das angústias vivenciadas pela mentora Larissa, descritas por ela em seu diário, a formadora continuou com o seu trabalho com suas PIs. Aliás, menciona-se PIs, no plural, justamente porque uma nova docente iniciante foi atribuída à mentoria de Larissa, no início de 2020, antes da quarentena. Assim, a mentora irá acompanhar duas PIs ao longo do ano de 2020: Giovana, com quem ela já vinha trabalhando durante os anos anteriores e uma nova participante. Diante dessa informação, supõe-se que a mentora elaborou apenas um único registro em diário devido a uma possível sobrecarga de trabalho, considerando o que foi dito em parágrafos anteriores, sobre o contexto que estava vivenciando junto a sua família naquele período.

Com relação à PI Giovana, Larissa teve que – como sugere o dito popular – “fazer dos limões, uma limonada”: afinal, como dar continuidade ao trabalho de mentoria, se a PI não está lecionando para sua turma (seja presencialmente ou virtualmente), uma vez que muitas escolas entraram ou de recesso ou de férias escolares, devido a imposição da quarentena? Como manter conversas profissionais com a PI, sendo que ela não estava fisicamente em sala de aula, ou não tendo contato presencial com seus alunos? Quais necessidades formativas trabalhar, sendo que este é um momento de pausa até as escolas se adaptarem a ajustassem o calendário à nova realidade? Quais assuntos abordar, para além de acolher a PI nesse momento delicado e conversar sobre os impactos da pandemia?

Sendo assim, Larissa viu o momento como sendo a oportunidade de retomar o memorial de formação de Giovana, que havia sido iniciado em 2019. Afinal, quando Larissa solicitou à PI que escrevesse o seu memorial, ela deixou algumas lacunas, e a mentora já havia dito que retomaria a escrita complementar do memorial em algum momento futuro. No ano de 2020 esse momento surge, se constituindo como uma oportunidade de compreender

melhor as compreensões, crenças e conceitos de Giovana, a fim de conhecer melhor a PI para saber como direcionar o trabalho de mentoria futuro.

A sugestão de reelaboração do memorial de formação (ou complementação do mesmo) foi bem recebida pela PI, que já imaginava que essa seria uma temática que seria abordada por sua mentora. Assim, Larissa elaborou o enunciado da tarefa para entrega da segunda parte do memorial de maneira bastante detalhada, a ponto de fazer citações no texto da comanda (resgatando um trecho do próprio memorial anterior de Giovana e utilizando uma referência bibliográfica). Como a PI acabou não contemplando todos os pontos que a mentora esperava que fossem abordados na primeira parte do memorial, então, Larissa deixou bem claro quais elementos o texto do novo memorial deveria apresentar. Ao fazer isso, o enunciado da atividade acabou tendo um caráter formativo, porque o próprio conteúdo da comanda contém explicações / ensinamentos sobre a importância da escrita autobiográfica para a formação continuada do docente. Assim, além de solicitar o memorial, a mentora cria a oportunidade de ensinar sua PI sobre aspectos relacionados à formação docente, construção de identidade profissional e desenvolvimento docente, bem como a importância da reflexão para a construção de todos esses aspectos. Segue o enunciado:

Logo no início do ano anterior você realizou o seu Memorial, um resgate sobre sua infância, seu processo de escolarização, elencou suas fontes de aprendizagens, dentre outros episódios importantes de sua formação.

Segundo Prado e Soligo (2005¹⁷) este tipo de escrita é uma importante ferramenta para compartilhar daquilo que fazemos, trata-se de uma forma de procurar valorizar a memória de profissionais nem sempre tão valorizados, **podendo tratar-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.**

Ao final do seu Memorial é interessante perceber como você o finaliza: "*Mas esta história me faz enxergar muita coisa em sala de aula. Inclusive a incentivar as crianças a serem persistentes e ter um pouco mais de autonomia em relação aos estudos. Como professora, me vejo como um eterno aprendiz. Todos os dias aprendo e ensino com ideias, diálogo e conteúdo.*"

Entende-se que a aprendizagem da docência é um processo contínuo e permanente e é sobre este aspecto que você traduz sua narrativa acima. Neste sentido, a proposta deste trabalho é realizar

¹⁷ PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. "Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação." Campinas, SP: (2005). Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf

uma continuidade de seu Memorial, **visto que sua escrita se encerra no momento em que inicia a sua prática docente.**

Você já conhece a escrita de um memorial, portanto na escrita de sua continuação você deverá narrar sobre suas experiências docentes; quais aprendizagens foram significativas; quais parcerias conseguiu estabelecer; como foi a relação com familiares [dos alunos]; o que aprendeu com seus alunos ou com os pares; qual ajuda obteve; quais cursos [de formação continuada] a ajudou; quais pessoas foram importantes neste início de docência; possíveis colaborações do PHM; enfim há uma infinidade de situações que podem permear desde a construção de um planejamento até mesmo da pauta de uma primeira reunião.

Fique à vontade para utilizar outros recursos, como arquivos, fotos ou outros para ilustrar sua escrita.

Você terá um prazo de duas semanas para realizar esta atividade, podendo dedicar-se com afinco a estas lembranças e aprendizagens. Como já conversamos, **esse tipo de narrativa tem sido considerado um meio para registrarmos e comunicarmos aos outros nossos pensamentos, ideias, conhecimentos, experiências, escolhas, soluções encontradas. São consideradas importantes na medida em que auxiliam a análise, compreensão e aprendizagem de novos conceitos relacionados à atividade docente.**

Nesta atividade o objetivo principal é que você tenha a oportunidade de retomar a sua trajetória profissional e escreva sobre as experiências formais ou não de aprendizagem da docência. Espera-se que com este exercício, além de recuperar histórias, você possa rever escolhas, reconsiderar contextos, descrever e **refletir, compreender fatos, estabelecer relações** (Mentora Larissa - Enunciado da atividade de elaboração do memorial de formação, segunda parte - 2020).

Giovana cumpriu com a tarefa, enviando a segunda parte de seu memorial de formação, focando nas experiências e acontecimentos que ocorreram após a conclusão da formação inicial e o ingresso da carreira docente. Giovana trata – em especial – sobre três tópicos: ingresso na carreira docente; aprovação em concurso público; acúmulo de cargo. Com relação ao tópico sobre acúmulo de cargo, as informações que constam nessa nova parte do memorial são úteis, inclusive, para compreender determinados comportamentos da PI dentro do programa. A principiante revela em sua narrativa que, em 2019 (ano anterior), ela havia passado em um concurso público voltado para a Educação Especial, então, ela estava responsável por acompanhar e atender um estudante com deficiência intelectual que estava cursando o 5º ano, enquanto que ela simultaneamente lecionava para a sua turma de 3º ano:

[Um fator] importante foi a pós graduação que iniciei de educação

especial [por volta de 2016], decisão tomada após a disciplina que havia no curso de Pedagogia que despertou grande interesse. [...] Nesse ano [2019] fui convocada para assumir o concurso de Educação Especial, era primeira vez que acumulava cargo. Pela manhã acompanhava um aluno com Deficiência Intelectual no quinto ano e a tarde lecionava no terceiro. [...] Esse ano de acúmulo minhas atividades, planejamentos e estudo exigiam maior organização e dedicação. **Acredito que foi o ano com maiores desafios** (PI Giovana - Memorial de Formação II: "Um convite à reflexão sobre ser e se tornar professor", 2020).

As informações que foram reveladas pela PI na segunda parte de seu memorial contribuem para que a mentora pudesse compreender melhor os motivos que levaram Giovana a atrasar a realização e entrega de atividades no ano anterior, em 2019. No ano anterior, Giovana teve que lidar com muitas responsabilidades ao mesmo tempo: a atividade da elaboração da primeira parte de seu memorial de formação; as solicitações de atividades de contexto profissional e as atividades sobre produção e correção textual com sua turma de 3º ano; as obrigações do acúmulo de cargo e o ensino voltado para o aluno do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que possui deficiência intelectual. Portanto, o registro e sua narrativa autobiográfica apresenta novas informações que podem ser indícios de que a PI provavelmente demorou para realizar as atividades solicitadas por Larissa (no ano anterior) devido ao acúmulo de obrigações e atividades profissionais que ela tinha que contemplar.

Diante dessas novas informações, é possível perceber que a decisão da mentora em adaptar suas práticas em 2019 (para auxiliar Giovana com o planejamento de atividades de produção e correção textual, de maneira colaborativa; permitindo que a mentora não apenas construísse um trabalho conjunto e colaborativo, mas que pudesse acompanhar a PI mais de perto, mais amiúde) se constituiu como uma escolha que – aparentemente – contribuiu para responder a uma nova demanda da iniciante, que aos poucos foi sendo delineada. Pois, Giovana estava passando por um ano desafiador e precisava de ajuda com organização e manejo do tempo para cumprir com todas as obrigações (atividades do PHM; planejamento, elaboração e avaliação de práticas na sala de aula; aulas para o aluno de AEE). Larissa acabou **auxiliando a iniciante com uma necessidade formativa emergente de organização temporal, por meio do trabalho com planejamento colaborativo** de atividades de língua portuguesa.

Com relação aos outros dois tópicos abordados no memorial de formação de Giovana – ingresso na carreira docente e aprovação em concurso público – de maneira geral,

é possível perceber por meio dos relatos da PI que, em 2020, ela apresentava cerca de quatro anos trabalhando como professora. Ela também cita que as experiências prévias atuando no projeto Pró-Menino (de 2009 até 2011) ocorreram antes de completar a graduação em Pedagogia, concluída em 2014. Assim, segundo as informações que constam no memorial, tudo indica que ela começou a atuar como professora em 2016:

Em resumo, o primeiro ano [2016] foi o contato com os alunos, diferentes turmas, escolas, gestões. Também aperfeiçoamento quando decido continuar os estudos [pós-graduação em Educação Especial] e também momentos decisivos. No segundo ano [2017], iniciei novamente como professora de apoio, na atribuição de aula havia apenas alfabetização, o que ainda me causava insegurança, portanto iniciei o ano substituindo. Logo no primeiro mês de aula a prefeitura abriu o concurso para professor substituto em diferentes áreas. Pude me candidatar para PEB I e também PEB II – Educação Especial. Fui convocada no mês de maio do mesmo ano para o cargo de PEB I. Continuava na mesma função com a diferença da nomenclatura e também de estar ocupando um cargo público estável (até passar o estágio probatório). É quando assumo este concurso que vejo maior aproximação com a gestão e os professores, pois agora passava a maior parte do tempo em uma única escola. Assumi a substituição de uma sala de Educação infantil. Era a primeira vez que passaria mais tempo com uma sala. [...] Esse ano tive muita dificuldade. [...] No ano seguinte [2018] assumi uma turma de quinto ano. Tudo novo mais uma vez, porém tinha auxílio dos parceiros de turmas. Buscava ajuda para sanar dúvidas, montar avaliações e trabalhos e também parâmetros para correção. Foi neste ano que também iniciei o PHM o que me auxiliou muito na época. [...] Conseguimos avançar com o trabalho em equipe, os alunos eram solícitos, ajudavam uns aos outros e o PHM me trouxe ideias de atividades de Língua Portuguesa, novos olhares lançados sobre esse alunos e também reflexão dos objetivos assim como reconhecimento do papel de professora. [...] Em 2019, [...] Assumi o terceiro ano com muito receio. Eram menores, estavam em final de processo de alfabetização e a alfabetização sempre me trouxe incertezas, insegurança. Foi o ano que mais recorri a Mentora Larissa do PHM (PI Giovana - Memorial de Formação II: “Um convite à reflexão sobre ser e se tornar professor”, 2020).

Segundo a PI, ela cita que participar do PHM fez com que ela se tornasse uma professora (mais) reflexiva, porém – novamente, como já foi visto em outras narrativas da iniciante – Giovana não fornece exemplos de como o PHM auxiliou nesse processo de reflexão, também não explicitando quais reflexões ela fez. Sem essas evidências, há uma limitação: a mentora não tem como ter certeza se a PI de fato conseguiu aprimorar os processos reflexivos, ou se ela os realiza de fato. Apesar dos relatos mais descritivos da PI, a mentora elaborou uma devolutiva em que manifesta uma postura inquiritiva, visando –

novamente – buscar estimular e convidar Giovana a refletir. Segue o feedback elaborado pela mentora:

A proposta desta atividade era realizar a continuidade do seu memorial, contando e refletindo sobre esses anos iniciais na carreira docente. Você destaca três momentos importantes: o ingresso na carreira de professora, a aprovação no concurso e o acúmulo de cargo.

Ao ingressar na carreira você relata que escolheu a função de professora substituta pelo fato de lhe permitir estar em sala em diferentes segmentos, escolas, além de proporcionar o contato com diferentes gestões e grupos de professores. Normalmente esta é uma função que poucos preferem, exatamente pelo que relata: falta de material, estar cada dia em um lugar, dificuldade em preparar algo para alunos que não se conhece. **Você acredita que esses diferentes contatos possam ter sido importantes fontes para a sua aprendizagem ou lhe trouxeram mais dificuldades? Hoje você faria esta mesma escolha? Já pensou nisso?**

Quando iniciamos a carreira temos uma série de questões em aprendizado. Nas primeiras discussões sobre seu memorial destacamos as aprendizagens com familiares, professores ao longo da escolarização, entre outros. **Carregamos conosco algumas crenças sobre o que é ser professor, mas na prática essa construção vai sendo diária. Precisamos dominar o conteúdo, a dinâmica da sala, compreender a dinâmica da escola, enfim precisamos saber o que ensinar, como ensinar, para quê ou quem.**

Você ingressa na docência numa real prova de fogo, como acontece com muitos professores. No seu caso não havia domínio do conteúdo, a cada dia conhecia uma sala diferente, o que torna ainda mais difícil compreender a dinâmica da escola, quanto mais de salas diferentes. Em todo esse contexto você percebe a necessidade de formação, nesse sentido Tancredi (2009, p. 16) afirma que existem inúmeras aprendizagens necessárias, pois “há ainda as inúmeras regras escolares, nem sempre bem explicitadas, que devem ser obedecidas; os colegas que apoiam e os que são indiferentes; há cobrança dos alunos, dos pais, dos pares, da direção... Um mar de novas aprendizagens e o iniciante precisa sobreviver a essas e outras tantas ondas impetuosas que marcam seus primeiros passos. Os iniciantes vão percebendo que precisam continuar sua formação para darem conta de tantas exigências”.

A sua procura constante por formação certamente pode estar relacionada às suas dificuldades iniciais, mas também estão vinculadas ao seu engajamento pessoal com a profissão, visando a superação de desafios.

Quando vai para a Educação Infantil também sentiu dificuldades. Muitas vezes quando há a mudança de nível, mesmo professores experientes sentem-se iniciantes, pois apesar de ter algumas práticas

bem estabelecidas estão inseridos em um novo contexto. Com você como iniciante também não seria diferente, não é mesmo!?

Parece bem nítida a percepção da mudança de seu relato quando se estabelece em uma escola e pensa se identificar com a faixa etária. O destaque dos pares é bastante importante. Para Tancredi (2009, p. 18), “docência, hoje, não pode mais ser uma atividade isolada, pois dificilmente alguém detém de uma vez e para sempre todo o conhecimento de que necessita para ensinar. A troca entre os pares [...] ajuda os professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar”.

Você relata também uma maior aproximação com a gestão e os professores, pois agora passa a maior parte do tempo em uma única escola, mas parece ainda não ter sido suficiente, no primeiro ano, permanecer em uma única escola para construir afinidade com os pares. Assim, destaca em 2019, uma nova coordenadora que chegou para contribuir na escola, demonstrando um trabalho dinâmico. **Pensando nesses dados será que podemos suscitar algumas questões como: será o tempo em que se está em um contexto escolar um fator importante para afinidade entre os pares? Ou seria a qualidade das relações estabelecidas o fator crucial para o desenvolvimento de um bom clima escolar e trabalho em equipe? Em qual contexto você se sente mais confortável?**

Você resgata que o PHM lhe “trouxe ideias de atividades de Língua Portuguesa, novos olhares lançados sobre esses alunos e também reflexão dos objetivos [de ensino], assim como reconhecimento do papel de professora.” Fico feliz por estas contribuições, você sente mais clareza na definição de seus objetivos e alinhamentos com sua avaliação? Em que sentido? Você saberia dizer se houve mudança nesse seu olhar para o reconhecimento de seu papel de professora, como ele era antes do PHM e como é agora?

Ressalta também que o PHM contribuiu e contribui para sua reflexão, você acredita que as reflexões desenvolvidas teriam acontecido se não estivesse no PHM? Conseguiria exemplificar algumas delas?

As questões desenvolvidas aqui, podem ser respondidas em seu diário, com outras informações que julgue pertinente.

Em suma, você apresenta uma história em ascensão, em sua autonomia, em sua visão de si mesma, dos alunos e de seu contexto, na relação com os pares e os pais. Acompanhar essa sua evolução ao longo desses quase dois anos tem sido muito bom, seja nas atividades realizadas, no desenvolvimento dos seus registros ou mesmo na confiança estabelecida com o programa.

Ao finalizar seu registro pontuando “*estar num processo de mudanças da prática docente, entre acertos e erros*” e destacando a palavra

esperança do verbo esperar, segundo Paulo Freire reafirma também o seu acreditar na educação, condizente com sua busca por formação, superação de suas dúvidas e afirmação na docência. **Este processo de ser professor é contínuo, tenha certeza de que a cada dia estará mais segura, mas sempre nesse processo de construção.** Por isso, alinhando à sua esperança, me apego às palavras de Freinet de que “é preciso ter esperança otimista na vida”, sempre haverá práticas melhores, reflexões aprimoradas e dias melhores do que os atuais, **estaremos juntas em cada um deles** (Mentora Larissa - Feedback para a atividade do memorial de formação – Segunda parte – 2020).

No feedback de Larissa, é possível perceber o movimento que ela ainda faz para estimular Giovana a aprimorar seu processo reflexivo e articulação do que foi vivido com seu conhecimento profissional, fazendo questionamentos coerentes com uma postura inquiritiva. Afinal, **a mentora ainda busca fazer Giovana perceber e compreender que a aprendizagem da docência não se encerra na formação inicial** (compreensão que se revelou ser uma necessidade formativa da PI em 2019; que consta na página 208 desta tese), **pois o desenvolvimento como docente ocorre ao longo da vida e da trajetória profissional**, por meio da construção e reflexão de novas experiências. **Além disso, a postura da mentora revela uma atitude de persistência, pois Larissa continua a investir em proporcionar construções de conhecimentos para sua PI no sentido de aprimoramento dos processos reflexivos.**

A mentora percebe que a iniciante relata que sua participação no PHM propiciou processos reflexivos, e percebe a necessidade de perguntar – desta vez, diretamente (estilo de abordagem mais direto) – se a PI poderia exemplificar ou explicar melhor sobre como isso ocorreu. Larissa visava fazer com que Giovana respondesse aos questionamentos em outro momento no diário, dando continuidade à conversa profissional sobre reflexão, reiterando que a PI lhe oferecesse exemplos do progresso a que ela se refere.

De maneira geral, o relato de Giovana apresenta um panorama mais claro sobre como se deu o início da docência para ela. Entre apoios recebidos, seja de sua mentora no PHM, seja da equipe de gestão e coordenação das escolas por onde passou, Giovana demonstra aprender bastante por meio da própria experiência, por meio de ensaio / tentativa e erro, por meio de pesquisas que ela própria realiza para organizar seu próprio repertório e material didático. Além de buscar aprender por meio da própria experiência prática profissional, ela aparenta buscar formas de se desenvolver profissionalmente e de solucionar os desafios enfrentados por meio das trocas e aprendizagens com os pares, e por meio de

participação em iniciativas de formação continuada (PHM, pós-graduação etc.). **Esses elementos são importantes para a construção da autonomia profissional docente de Giovana.**

Larissa reconhece e valoriza a dedicação e o compromisso da PI. Porém, apesar de a iniciante estar construindo uma base de conhecimento para a docência por meio de diferentes fontes, sob a perspectiva da mentora é desejável que a iniciante aprimorasse sua habilidade reflexiva para que seja possível articular e relacionar todos esses conhecimentos, **aprendendo a mobilizá-los para construir as soluções que necessita para lidar com os desafios que enfrenta. Por esses motivos, o foco principal de Larissa – em 2020 – é proporcionar uma formação com ênfase nos processos reflexivos**, como um pilar essencial para o desenvolvimento profissional da iniciante.

Giovana enviou registros em seu diário posteriormente, porém, acabou não respondendo a maioria dos questionamentos sugeridos no feedback de Larissa. Mas, afinal, se Giovana manifesta estar ciente da importância de processos reflexivos para o exercício da docência, por que ela não dava continuidade à conversa e os questionamentos propostos pela mentora em seu diário? Seria devido ao tempo apertado, por causa dos ajustes no calendário do ano letivo de 2020, graças à pandemia? Aparentemente, sim, pois o foco do relato que Giovana enviou em seu diário era indicar sobre de que maneira a sua escola estava se organizando para dar continuidade às aulas em períodos de isolamento social e, conseqüentemente, como seria a realização de ensino remoto emergencial.

Assim, o único questionamento que a principiante respondeu em seu diário foi relativo à seguinte pergunta apresentada pela mentora: *“Será o tempo em que se está em um contexto escolar um fator importante para afinidade entre os pares? Ou seria a qualidade das relações estabelecidas o fator crucial para o desenvolvimento de um bom clima escolar e trabalho em equipe? Em qual contexto você se sente mais confortável?”*. Segue o registro elaborado por Giovana a respeito dessas questões:

Acredito que seja a qualidade das relações que contribui para o trabalho em equipe. Sinto-me mais confortável com pessoas que possa dialogar, expressar meu ponto de vista e embora não concorde, compreendo. É no diálogo com o outro que reflito também sobre minha prática. É na troca que ponderamos e decidimos os caminhos do grupo.

Estamos trabalhando em equipe neste tempo de pandemia.

Trocamos novas aprendizagens do uso das ferramentas, socorremos as dificuldades, compartilhamos acontecimentos na sala virtual. Dividimos tarefas e cada um adapta conforme sua sala. Para semana que vem, cada professor ficou responsável de elaborar o roteiro, após isso trocamos, lemos e se tiver algo que não achamos viável ou confuso decidimos no grupo se retiramos ou melhoramos. (PI Giovana - Diário Reflexivo - 03/06/2020).

Sem ter respondido a todas as perguntas e reflexões propostas no feedback do memorial, Larissa tinha poucos elementos para conseguir fornecer uma devolutiva do registro do diário de maneira mais detalhada. Assim, **o foco foi valorizar e destacar os pontos positivos do conteúdo do registro de Giovana (proporcionar incentivo), para que a iniciante não desanimasse diante do cenário pandêmico (não desanimar diante dos desafios, não desanimar da docência)**. Larissa acabou optando por não formular novos questionamentos para que a PI pudesse responder no próprio diário e dar continuidade ao que estava sendo trabalhado no memorial de formação.

Você apresenta um contexto, de certa forma, animador sobre o trabalho com seus pares. Já lhe disse isso e é muito importante o estabelecimento desse bom clima escolar, tende a dar mais motivação à equipe, amplia os conhecimentos e os torna compartilhados e possibilita a reflexão coletiva, fatores esses fundamentais para o desenvolvimento profissional de todos.

Concordo com você que seja a qualidade das relações que permitam toda essa parceria. Muitas vezes pode-se ter muitos anos em uma mesma escola e não haver essa disponibilidade para o coletivo. Como você mesma diz “é no diálogo com o outro que reflito também sobre minha prática. É na troca que ponderamos e decidimos os caminhos do grupo.” **Fico muito feliz por acompanhar essa mudança em seu contexto de trabalho.** (Mentora Larissa - Feedback do registro no diário - meados de 2020).

Há, ainda, outros motivos pelos quais a mentora decidiu não persistir em fazer Giovana registrar sobre seus processos reflexivos com relação à docência. Um deles está relacionado a dificuldades para organizar o tempo durante a pandemia – **uma tensão vivenciada na mentoria que foi causada pelo contexto global** –, se constituindo como um fator que também contribuiu para a elaboração de devolutivas mais sucintas, como o feedback citado acima. Cabe comentar que, na realidade, essa dificuldade não foi isolada, tendo ocorrido entre outras díades no PHM, e inclusive entre as formadoras do programa.

Outro fator que teve influência nas práticas de Larissa foi o processo de identificação de quais necessidades e demandas precisavam ser priorizadas. Aqui é

importante lembrar que, entre 2018-2019, a formadora havia sinalizado para o programa que uma de suas dificuldades (tensões) estava em saber identificar e reconhecer as necessidades formativas da PI¹⁸. Agora, em 2020, tendo um pouco mais de experiência como mentora, a dificuldade de Larissa não era mais identificar quais seriam as necessidades formativas da PI, mas sim, o desafio agora era priorizar as necessidades formativas identificadas. Com isso, segundo a percepção da mentora, houve uma mudança na tensão vivenciada por Larissa ao longo do trabalho de mentoria. Segunda ela:

Uma das primeiras dificuldades esteve relacionada à minha organização temporal para realização das atividades propostas no PHM, visto que demandava dedicação, tempo de estudo, registro e reflexão, [...]. Diante desse contexto de pandemia tem sido bastante complexo esse equilíbrio na organização do trabalho, dada a demanda de outros trabalhos, além do PHM. Equilibrar vida pessoal, trabalho, estudos e a mentoria não é tão simples. Mas procuro fazer minha agenda semanal para o desenvolvimento das atividades, distribuí-las ao longo da semana, além disso, acredito que tanto os estudos quanto a prática cotidiana são elementos enriquecedores deste papel de mentora.

Identificar as necessidade formativas das PIs me parecia uma grande dificuldade [no começo da mentoria], mas na verdade, o maior desafio tem sido priorizar estas necessidades, selecionar quais delas trabalharemos primeiro, qual é cabível ao momento. Pois, inicialmente as professoras nos apresentam um repertório muito grande de dificuldades e precisamos ser criteriosas para decidir por qual começar, dialogar sobre o porquê da escolha e justificar as atividades desenvolvidas (Relatório individual FAPESP - Mentora Larissa - Maio de 2020).

Ao apresentar muitas demandas ou sinalizar necessidades formativas para a mentora, para resolver esse impasse a formadora precisa elencar o que vai desenvolver no trabalho de mentoria do ano. Se docentes principiantes costumam enfrentar período de maior desafio e dificuldades em início de carreira, então, durante a pandemia isso se intensifica, fazendo com que esses docentes manifestem mais inseguranças, dificuldades e desafios, devido ao contexto pandêmico.

Larissa precisava priorizar as demandas a serem atendidas, lembrando que – em 2020 – a mentora estava acompanhando e auxiliando duas PIs, pois uma outra docente iniciante havia sido atribuída para a formadora no início do ano, antes da

¹⁸ “Inicialmente tive dificuldades relacionadas à identificação das necessidades formativas para traçar ações, intervenções e atividades a serem definidas, estabelecendo um planejamento contínuo de ações de formação” (Mentora Larissa - Relatório individual anual da FAPESP - 2019, referente às atividades desenvolvidas em 2018).

quarentena. Com isso, eram duas PIs, com necessidades formativas e demandas diferentes, que Larissa precisava considerar para elencar quais demandas seriam mais urgentes. **O que a mentora iria fazer para conseguir priorizar necessidades formativas?**

Naquele momento, surge uma oportunidade de elaborar, em conjunto com outras mentoras do PHM, um fórum de discussão coletiva para as PIs. O objetivo do fórum era criar um espaço (dentro do AVA do PHM) para debater sobre quais estavam sendo os impactos da pandemia para o ensino e as escolas, tendo como foco a perspectiva das docentes iniciantes que participavam do programa. Essa oportunidade de construção de um fórum de discussão coletiva surge como uma alternativa viável para que Larissa conseguisse obter mais informações sobre o contexto em que Giovana estava atuando e quais os sentimentos que a PI estava experienciando. Pois, **tendo mais conhecimentos a respeito disso, a mentora teria meios para conseguir identificar, elencar e priorizar quais demandas – manifestadas por Giovana – poderiam ser trabalhadas naquele ano.**

Um dos motivos pelas quais as mentoras do PHM decidiram construir conjuntamente o fórum de discussão de PIs era devido às experiências positivas que as mentoras tiveram ao longo das reuniões virtuais com a equipe de formação e pesquisa do PHM (segundo a percepção delas próprias). Se os encontros *on-line* com toda a equipe se constituíram como um espaço e uma oportunidade de as mentoras compartilharem seus sentimentos, angústias, experiências, ideias, sugestões e conhecimentos sobre como lidar com as limitações e exigências desse período de incertezas, e se Larissa – assim como as demais mentoras – via(m) as reuniões como positivas, então, construir o fórum de discussão das PIs seria como um espaço e uma oportunidade para que as iniciantes também pudessem fazer essas trocas com seus pares e pudessem não se sentir tão sozinhas, pois elas poderiam perceber que outros docentes estão passando por situações semelhantes. Larissa chegou a comentar sobre isso em suas respostas enviadas ao questionário sobre a mentoria em tempos de pandemia:

Foi interessante pensar, coletivamente [pensando conjuntamente com as demais colegas mentoras], em fóruns coletivos [para as docentes iniciantes], pois com outras pessoas, foi possível uma maior manifestação sobre suas práticas, exemplificação de seus contextos, situações que nem sempre aparece na escrita que se faz sozinha de uma atividade, isso porque cria diálogo e uma troca muito interessante entre todos (Mentora Larissa - Atividade de Questionário Final: balanço do trabalho de mentoria em tempos de pandemia, Dezembro de 2020).

Diante da possibilidade de obter mais informações sobre a situação vivenciada por Giovana e da possibilidade de minimizar as angústias dela e de outras PI, Larissa e as demais mentoras dos anos iniciais do ensino fundamental construíram – coletivamente – o ambiente da chamada “Sala Fórum”. Nele, havia alguns tópicos onde as docentes iniciantes de todas as mentoras de um mesmo nível poderiam interagir entre si, conversando sobre os impactos da pandemia. As mentoras criaram dois tópicos principais sobre a discussão da situação das iniciantes em tempos pandêmicos: o tópico “Fórum coletivo - Educação em tempos de pandemia” e o tópico “Os impactos da pandemia na educação”.

Ambos os fóruns sobre o assunto traziam questionamentos que deveriam ser debatidos pelas docentes iniciantes e também compartilhavam materiais para servir de norte ou embasamento para a discussão nos fóruns. No fórum / tópico “Fórum coletivo - Educação em tempos de pandemia”, as mentoras compartilharam o texto “*Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena*”¹⁹; enquanto que no tópico / fórum “Os impactos da pandemia na educação”, compartilharam o texto “*A pandemia e os impactos irreversíveis na educação*”²⁰. Os textos de leitura complementar foram compartilhados para fomentar os debates no fórum. Também foram feitos questionamentos, que as PIs deveriam abordar e responder nas postagens e respostas enviadas ao tópico de discussão. Eram perguntas norteadoras, elaboradas para compreender como estava a situação das PIs naquele momento e perceber as necessidades das iniciantes:

Enquanto planejam novas interações, de acordo com a última pesquisa realizada, queremos aprofundar a reflexão sobre os impactos dessa pandemia. [...]

Depois, façam suas considerações no fórum, contemplando as seguintes questões: (1) Como você avalia a realidade vivida por alunos da rede pública e alunos da rede privada nas aulas não presenciais? (2) Você concorda que a crise gerada pela pandemia pode fazer com que a maneira de aprender e de ensinar se modifique? (3) Sobre a sua atuação, quais atividades que você realizava com os alunos na sala de aula e ainda continua realizando neste período? Foram necessárias adaptações? Quais? (4) Quais atividades você tem realizado agora e pode permanecer nos pós pandemia? As atividades conseguem atingir toda a turma? Se não, como ajudar os alunos que não acompanharam as aulas não presenciais, após o retorno das aulas. (5) Quais atividades você acredita que devem ser retomadas de modo presencial?

¹⁹ Disponível em: www.bbc.com/portuguese/brasil-52208723

²⁰ Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>

Lembrem-se de que no fórum vocês devem postar suas reflexões e comentar as respostas dos colegas. Retorne ao fórum com frequência para acompanhar as postagens dos colegas e continuar participando. (30/06/2020).

A primeira frase da comanda já indica que será uma atividade reflexiva.

Portanto, o fórum se constituiu como um espaço de trocas com os pares, para que cada PI pudesse compreender de que forma a escola dos colegas estava lidando com o ensino remoto emergencial, bem como de que maneira os colegas estavam compreendendo a situação daquela época. Será que, desta vez, a PI Giovana iria participar e compartilhar reflexões?

As mentoras participaram de apenas um dos tópicos gerais do fórum de discussão, deixando as discussões livres para que as iniciantes pudessem responder sem restrições. Ou seja, as PIs não seriam avaliadas, no sentido de que não receberam um feedback específico de sua mentora sobre o que foi respondido na postagem enviada ao fórum. Não era um espaço de avaliação (no sentido de atribuir nota ou valor): era um espaço de acolhimento e compartilhamento de saberes. Quando alguma mentora enviava uma resposta ao tópico do fórum, a mensagem tinha como foco relacionar as falas das PIs, como se fosse um resumo das principais informações apresentadas pelas iniciantes.

Giovana enviou postagens, respondendo às perguntas propostas no enunciado e interagiu com alguns colegas, interagindo no tópico de discussão do fórum entre os meses de julho e agosto. Suas contribuições no Fórum coletivo acabaram tendo um viés mais descritivo, explicando como ela e a escola onde atuava estavam lidando com o ensino naquele momento (quais as estratégias utilizadas etc.). A PI acabou não fazendo reflexões elaboradas.

Segundo o relato e percepções da iniciante, ela comenta sobre os desafios para as famílias dos alunos da escola pública: comentou que alguns alunos da escola pública não têm acesso às ferramentas propostas, então, muitos alunos e seus responsáveis tinham que retirar as atividades na escola; porém, a prioridade do momento era a sobrevivência, então, as famílias acabavam ficando mais preocupados com as necessidades básicas do que com a educação dos filhos, deixando de retirar as atividades na escola. Assim, segundo ela, as atividades propostas acabam não alcançando todos os alunos. Estaria utilizando o Google Meet para aulas (*Lives*) e o Google Classroom para dar continuidade ao livro que já era usado em sala de aula, antes da quarentena, proporcionando as devidas adaptações para a utilização desse material de maneira on-line no Google Classroom. Nem todos os alunos participam,

pois estava sendo necessário despertar o interesse dos estudantes. As percepções de Giovana são as seguintes:

Com certeza a crise gerada pela pandemia modificará a forma de aprender e ensinar. Estão sendo descobertas as ferramentas de ambos os lados (alunos/pais e professores). Há recursos que sequer tínhamos consciência e que amarrado ao trabalho em sala nos auxiliará. Acredito que uma vez que expandimos nossas habilidades não caberemos no mesmo lugar. [...] Acredito que pós pandemia teremos que retomar todos os conteúdos. Iniciar uma revisão curricular, pensar num calendário escolar, layout de atendimento (rodízio) junto às normas de segurança sanitária de cada escola, traçar habilidades e estratégias para o ensino híbrido e isso deverá ser feito por várias instâncias, inclusive a comunidade (PI Giovana - Fórum coletivo sobre discussão sobre os impactos da pandemia - 2020).

Após a realização dos fóruns, a mentora Larissa – assim como suas demais colegas mentoras – tinham mais informações para planejar sobre como seriam as atividades formativas oferecidas para as PIs daquele momento em diante. Com relação à Giovana, devido a PI não ter desenvolvido e registrado reflexões em suas postagens no fórum, e devido à iniciante ter manifestado demandas que não poderiam ser abarcadas de sua mentora (estavam fora do alcance, a alçada de Larissa), a formadora precisava de ainda mais elementos e informações complementares para conseguir elencar e priorizar as dificuldades de Giovana, naquele momento.

Então, para que ela pudesse dar continuidade ao trabalho de mentoria, ela solicitou que Giovana realizasse um registro em seu diário, onde pudesse comentar especificamente sobre sua turma (ao invés de relatar sobre a escola, como um todo): como a PI percebe as aprendizagens dos alunos durante o período de ensino remoto emergencial; quais as novidades com relação aos alunos nesse período; se a gestão da escola continua a auxiliar e/ou apoiar os docentes etc. Esses questionamentos são mais voltados para que a mentora compreenda, de maneira individualizada, o que está acontecendo particularmente na turma de Giovana. Pois, se em seu relato no fórum ela comentou mais a respeito de como a escola estava lidando com o ensino remoto emergencial, então era o momento adequado para que a mentora buscasse informações sobre a turma e sala de aula da iniciante, uma vez que Larissa via os estudantes da PI como sendo também – de certa forma – de sua responsabilidade, e também para buscar compreender como estavam sendo elaboradas as práticas da iniciante.

Assim, o enunciado da chamada para registrar no diário foi elaborado de maneira a tentar garantir – de alguma forma – que Giovana respondesse aos questionamentos da

mentora. Como a PI não costumava responder a maioria das perguntas da mentora no diário (como forma de dar continuidade às conversas profissionais), então, Larissa decidiu estimular a iniciante a refletir de maneira diferente: **ela listou perguntas diretas**, que deveriam ser contempladas e respondidas pela PI, criando uma atividade de tarefa “Chamada para registrar no diário”. Portanto, foi necessário criar uma comanda exclusiva para convidar a iniciante a elaborar um registro temático em seu diário:

Estamos retomando nossas atividades do PHM e, como sempre, lidando com muitos desafios, mas não podemos negar que o desafio atual tem sido bastante impactante em nossas vidas, tanto pessoal como profissional.

Conversamos em fórum sobre o assunto, foi muito importante perceber que ao mesmo tempo em que estamos diante de diversos problemas, também há bons aprendizados e práticas acontecendo. Além disso, o entendimento de que não estamos sós, pode ser um bom caminho para a superação dos desafios.

A proposta nessa tarefa é uma retomada de seu Diário, registrando esse momento, mas também pensando em projeções próximas e futuras. Talvez não seja simples, mas é importante pensarmos no presente à fim de planejarmos o futuro.

A seguir, deixo algumas questões que podem direcionar o seu texto, mas fique à vontade para selecionar ou acrescentar reflexões.

(1) Como tem se sentido nesse período de quarentena? Esses sentimentos permanecem ao longo de todo esse período ou foram mudando? (2) Quais foram as mudanças mais significativas em sua vida? Essas mudanças interferiram de que forma no aspecto profissional? (3) Há algum texto, imagem ou música que gostaria de usar para sintetizar seus sentimentos nesse momento? (4) Como você avalia a evolução de suas aprendizagens desde o início da pandemia? (5) Como a gestão da escola e os pares têm colaborado em suas aprendizagens e no seu trabalho? (6) Houve alguma novidade nas interações com os alunos/famílias nessas últimas semanas? (7) Houve alguma mudança nas interações entre os pares da escola? (8) Há alguma previsão sobre o retorno das aulas presenciais em seu município? Há algum protocolo sendo organizado para esse retorno? Quais são os seus sentimentos e expectativas em relação a esse retorno? (9) Como o PHM pode lhe ajudar neste momento? Gostaria de continuar discutindo sobre aspectos que possam ser explorados nesse momento de pandemia ou tem preferência por abordar outros aspectos da docência: registros, planejamento, conteúdos específicos, educação inclusiva, práticas de ensino, ludicidade, uso de tecnologias, entre outros? Há alguma demanda ou necessidade atual que queira compartilhar para que possamos discutir juntas?

Aguardo sua postagem no DIÁRIO. Lembrando que para fazer os registros no Diário não há uma receita. (Enunciado da Atividade “Chamada para registro em Diário” - Mentora Larissa - Agosto de 2020, grifos meus).

Como em ocasiões anteriores, a PI Giovana não respondeu todos os questionamentos de Larissa. Tem aparentado ser um costume da iniciante responder apenas uma ou duas perguntas, seja via Fórum, ou questionamentos a serem respondidos no diário. Porém, ela forneceu informações úteis para sua mentora, sobre como o trabalho tem se desenvolvido e como o isolamento social tem afetado o trabalho dela como professora, de seus colegas e das próprias famílias dos alunos.

O atual contexto nos remete a pandemia e a crise que o Covid-19 trouxe para todo o mundo. Como medida protetiva, foi necessário manter o isolamento social, dessa forma as escolas, os espaços culturais, se fecharam e houve cancelamento de todos os eventos presenciais. **Nossa casa tornou-se escritório, a plataforma para muitos é a nova sala de aula.** Crianças, famílias e professores, se viram com novos desafios: o uso de ferramentas digitais, novas estratégias, novas abordagens, adaptação de conteúdos e o mais importante, manter o vínculo (escola e família) em busca da melhor qualidade de vida para o estudante.

Após alguns meses de confinamento, é possível observar o aumento do domínio das ferramentas pelas famílias, no entanto, ainda persiste certa fragilidade nos tratos das emoções. À medida que o isolamento se estende, a falta de contato pessoal com os colegas de classe somado ao medo de ser infectado, muitos familiares relatam esgotamento mental, desinteresse da criança e desmotivação para dar continuidade ao ensino remoto.

Nós professores estamos usando de criatividade para manter e motivar os alunos na plataforma. Muitos fazem as atividades, no entanto não interagem, parece haver apenas uma consciência de dever cumprido das famílias. Nossas estratégias enquanto professores foram diminuir a quantidade de tarefa, cobranças (a gestão solicita semanalmente os nomes dos alunos que não entregaram atividades na semana, mas cabe a nós professores apontar então estamos equilibrando, dando um prazo maior), utilizamos o Meet para videoconferências, Festa Julina e o última estratégia foi uma parceria com a secretaria de Cultura para trazer momento lúdico e cultural via Live no Youtube.

Há dias que estou desmotivada, não vejo sentido, retorno do trabalho e percebo que é coletivo. Outros professores buscaram ajuda psiquiátrica, medicamento, psicológica. Vira e mexe há professor chorando por ter recebido alguma mensagem desagradável de familiares de alunos. **Os horários de estudo coletivo geralmente**

se tornam um "muro de lamentações", pois, creio que pela falta de acolhimento e audição das dificuldades dos professores, nos momentos de encontro ocorrem os desabafos.

Para finalizar esse registro, fizemos reunião de pais. Obtive 13 representantes, um número bom, pois na plataforma tenho 17 alunos e 4 que retiram atividades impressas. Elaborei uma pauta, disponibilizei dias antes e no dia espelhei na tela. Trouxe as situações da plataforma, devolutiva de formulários de avaliação do nosso trabalho e autoavaliação (sugerido pela Mentora Larissa). Estabelecemos combinados para evitar atrasos, coloquei a preocupação com o sentido das atividades. **Falamos sobre um possível retorno das aulas presenciais, entre outros assuntos.** Os pais estavam aparentemente cansados. Fizeram poucas contribuições na fala, poucas queixas, poucos elogios também (risos). Concluindo acho que estamos todos cansados e precisamos de menos cobranças e mais interatividade, criatividade. (PI Giovana - Diário do professor iniciante - 02/09/2020, grifos meus).

Aqui é importante deixar claro que, tanto o relato de Giovana em seu registro no diário, quanto o feedback dado pela mentora a respeito desse registro (a devolutiva será compartilhada nos próximos parágrafos), retratam a mesma realidade: nos momentos em que os professores se reúnem (ou quando há a oportunidade de o professor estar junto de outras pessoas e profissionais da educação), esses encontros acabam se tornando um momento em que as pessoas aproveitam para comentar sobre o período de estresse que estão vivenciando, compartilhar medos, angústias e desafios impostos pela pandemia, que vinham exigindo que muitas pessoas tivessem que se adaptar à nova realidade temporariamente. Esse comportamento já havia sido observado nas reuniões via Skype entre as mentoras e a equipe de formação de pesquisa do PHM (os encontros virtuais em que realizava-se atividades de acompanhado do trabalho das mentoras): as docentes experientes compartilhavam suas inseguranças, o que estavam sentindo com relação a todo aquele cenário etc. A própria mentora Larissa já havia comentado sobre isso no único registro que realizou no diário de mentoria em 2020²¹.

Será que, agora, a partir do relato sobre como estavam sendo as aulas e tarefas on-line da iniciante, a mentora Larissa iria conseguir identificar e priorizar as demandas e

²¹ “As reuniões iniciais do PHM, no início da pandemia, puderam me dar também um panorama dessa nossa “perdição” [no sentido de sentir-se perdida]. De certa forma, foram uma série de desabafos, que, vindos de diferentes contextos, nos colocaram na mesma situação. Mas foram mais do que desabafos, foram produtivos, nos colocaram numa rede de fala e escuta, além da percepção de diferentes cenários de uma mesma situação. Ter a oportunidade de falar com alguém de fora do seu contexto [escolar], perceber que existem outros problemas tão complexos quanto os seus foi algo realmente muito bom” (Mentora Larissa - Diário de Mentoria - PHM - Maio de 2020).

necessidades de Giovana? Com relação a esse tópico e sobre as demais considerações de Larissa sobre o relato da iniciante, segue o feedback da mentora:

Você inicia seu relato falando sobre os desafios: “o uso de ferramentas digitais, novas estratégias, novas abordagens, adaptação de conteúdos e o mais importante, manter o vínculo (escola e família) em busca da melhor qualidade de vida para o estudante”. **Fico pensando que nesse cenário, nós professores, muitas vezes somos despercebidos, não é mesmo? Essa falta de percepção sobre o ser professor acaba sendo um dos motivos que nos magoa, chateia e até mesmo adoce.**

Quando você diz que “os horários de estudo coletivo geralmente se tornam um “muro de lamentações”, pois, creio que pela falta de acolhimento e audição das dificuldades dos professores, os momentos de encontro ocorrem os desabafos”; retrata um cenário muito presente nas escolas. Penso que, inicialmente possa parecer apenas lamentação, mas a partir do momento em que o medo, o receio, as emoções se tornam públicas há, no mínimo, a possibilidade dos demais se reconhecerem e se fortalecerem, a percepção de que não se está sozinho e a busca de soluções ou mesmo reconhecimento de fala. Trata-se de um momento muito importante para o grupo.

Imaginávamos que isso fosse durar algumas semanas ou poucos meses, mas estamos completando quase um semestre nesse modelo. Se pensarmos que estamos todos cansados ao final de um semestre, compreendemos um pouco melhor esse quadro. Portanto, a forma como você finaliza falando mais sobre interatividade e criatividade é bastante pertinente. É preciso rever as interações, tratar dos conteúdos sim, mas também encontrar formas de atrair as crianças. O momento lúdico foi uma ótima ideia para resgatar o elo possível entre a cultura e a tecnologia, boas práticas como essa é importante que seja compartilhada. **É um ânimo para novas e boas práticas!**

Parabéns pelo seu registro e coragem para os novos dias! Conte comigo! (Feedback da mentora Larissa - Setembro de 2020, grifos meus).

Como já foi manifestado em outras devolutivas elaboradas ao longo da pandemia, o feedback acima aparenta se constituir como **uma prática focada em estimular Giovana, encorajando-a e incentivando-a, para que não desanime (não desanimar diante dos desafios impostos pela pandemia; não desanimar da docência).** Assim como também parece ser uma forma de **proporcionar compreensão e conforto para a iniciante (proporcionar apoio).** A mentora busca fazer a PI perceber que os momentos onde há reuniões e trocas com os pares são momentos importantes e formativos, porque neles há a

possibilidade de se identificar com a situação do colega (perceber que não se está sozinha, busca por fortalecimento) e ter a oportunidade de buscar soluções. Portanto, novamente a importância da troca com os pares é salientada.

Com isso, a mentora buscou fazer com que Giovana pudesse ter uma oportunidade de pensar – pelo menos um pouco – sobre como tem sido a atuação docente durante esse semestre atípico. A mentora lembra a PI de que, como as aulas remotas estavam completando quase um semestre de funcionamento, então esta foi uma forma de colocar em perspectiva o cansaço sentido pelos professores, em geral. Foi necessário permanecer muito tempo realizando aulas remotas com os alunos, então, para além da necessidade de todos se adaptarem (professores, estudantes e famílias), o cansaço de ter que manter esse esquema por muitos meses poderia ser um dos motivos do desgaste sentido. Assim, Larissa não apenas proporciona apoio e compreensão para Giovana, mas também fornece elementos e informações novas para que a PI reflita e perceba que seu cansaço é justificável. Diante desse tipo de abordagem, **é possível dizer que a atuação e estilo de interação adotado por Larissa em suas interações com Giovana tem se constituído como sendo uma abordagem empática (conhecimento atitudinal), uma vez que o contexto da pandemia em que todas estavam inseridas propiciava esse tipo de atitude e postura.**

Essa postura e abordagem mais empática, com uma escuta sensível, fala respeitosa, bem como o acolhimento e o incentivo proporcionados pela mentora – que pode ser percebida ao longo de suas interações com Giovana durante o ano de 2020 – foi comentada pela própria mentora Larissa em algumas respostas que ela compartilhou no questionário final sobre a atuação (como mentora) durante a pandemia. Segundo a formadora, **a ênfase em atitudes mais voltadas para acolhimento, amparo e escuta foi necessária para lidar com o desânimo que ela percebia em suas PIs com relação ao contexto (tanto em Giovana quanto na outra PI que ela começou a acompanhar naquele ano)**, percebendo também que a necessidade das docentes naquele momento era mais voltada ao emocional:

Num primeiro momento, foi necessária uma maior abertura para a escuta das PIs e também a proposição de interação com outras professoras iniciantes, a fim de que pudessem compreender as diferentes realidades e pensarem e possibilidades diversas de trabalho. Penso que foi o momento em que mais estabelecemos uma parceria, visto que não havia receios em se expor as dificuldades, os sentimentos, as dúvidas e muito menos as necessidades, **assim o**

apoio mútuo foi fator crucial para a continuidade do trabalho.
[...]

Ambas [as PIs que a mentora acompanhou no ano de 2020, durante a pandemia] pareciam estar mais animadas com o desenvolvimento do trabalho [de mentoria], dentro de suas limitações, é claro. **Mas o que percebi foi um grande desânimo das duas, num sentido mais amplo, seja relacionado à política, às aglomerações frequentes na pandemia ou ainda às poucas críticas ao trabalho, mesmo em meio a elogios. Foi preciso rever meus planos de proposição de atividades, minha devolutiva num primeiro momento esteve relacionada ao aspecto emocional delas, algo que erroneamente pensei estar numa melhor fase. Ressaltei a importância de manterem-se seguras, focarem nos aspectos micros do cotidiano e valorizando as pequenas conquistas, experiências e aprendizagens do momento.** [...]

As mudanças das decisões e condução do programa não foram simples e a pandemia nos pegou de surpresa, patinamos um pouco no início, mas acredito que no geral o saldo é positivo. [...]

Neste período de pandemia posso dizer que a interação foi mais intensa por WhatsApp, as atividades individuais passaram a contar com um prazo maior também. **O espaço de diálogo já havia se estabelecido, mas foi possível sua intensificação numa relação de parceria, de escuta, de empatia e procura de soluções.** (Mentora Larissa - Atividade de Questionário Final: balanço do trabalho de mentoria em tempos de pandemia, Dezembro de 2020).

Além de essas respostas fornecerem mais informações sobre os motivos que levaram a mentora a optar por determinadas abordagens e posturas, justificando sua tomada de decisões, **elas também revelam que a mentora precisou adaptar / modificar suas práticas formativas e também o seu planejamento para dar continuidade ao trabalho de mentoria.** Se em 2019, a mentora teve que adaptar suas práticas por ter tido que realizar as conversas profissionais com maior foco no WhatsApp como ferramenta para dar continuidade às interações, em 2020 a formadora teve que adaptar os planos que tinha para a proposição de atividades, tendo em vista a necessidade mais urgente de oferecer apoio, compreensão e acolhimento naquele momento. Isso pode ser percebido em: *“Foi preciso rever meus planos de proposição de atividades, minha devolutiva num primeiro momento esteve relacionada ao aspecto emocional delas, algo que erroneamente pensei estar numa melhor fase. [...] As mudanças das decisões e condução do programa não foram simples e a pandemia nos pegou de surpresa, patinamos um pouco no início, mas acredito que no geral o saldo é positivo”*.

Essas informações são relevantes, pois elas sugerem que a mentora construiu conhecimentos sobre ensinar a ensinar durante sua participação no PHM no período pandêmico. Compreendendo e considerando que a adaptação e mudança de práticas pode ser um indicativo de que a formadora construiu aprendizagens e conhecimentos, a mudança de práticas e/ou de abordagem (ou, até mesmo, tendo que mudar de planos) que ocorreu em 2020 pode ser um indicativo de que a mentora refletiu sobre a situação em que estava inserida, e percebeu que precisava adaptar e alterar práticas de acordo com as demandas e necessidades mais urgentes daquele momento. **Tendo em vista que Larissa tinha determinadas compreensões prévias sobre o ensino e o ensino o ensino, ao vivenciar experiências desafiadoras e inéditas tanto como professora quanto como formadora, ela possivelmente teve que construir novos conhecimentos e elaborar novas compreensões para conseguir lidar com as adversidades daquele contexto.**

Retomando o foco na sequência de ações formativas do trabalho de mentoria desenvolvido, agora – a partir das informações que vinham sendo relatadas por Giovana – Larissa possuía alguns novos elementos para trabalhar com sua PI no sentido de contemplar suas demandas. **Porém, antes mesmo que a mentora pudesse replanejar ações formativas com base no contexto apresentado pela PI, surgiu uma oportunidade inusitada e muito importante, não apenas para o trabalho de mentoria, mas também para o estreitamento de laços e confiança entre M-PI: Giovana convidou Larissa para assistir uma de suas aulas (remotamente).**

Esse convite, por si próprio, já indica que existe muita confiança entre a díade M-PI, pois Giovana provavelmente não convidaria alguém em que não tivesse confiança e proximidade para testemunhar o que acontece em suas aulas. Uma confiança que não é apenas como uma amizade, mas sim, Giovana demonstra ter confiança profissional em Larissa. Como a iniciante provavelmente percebe que a mentora tem sido uma boa formadora para ela, então, convidá-la para assistir uma aula ao vivo (feita por meio de uma *Live*) sinaliza que Giovana possivelmente confia nas ações formativas de sua mentora (os direcionamentos de Larissa como profissional da educação; confiança na competência da mentora ao disponibilizar que uma pessoa de fora assistisse à aula; a mentora sendo vista como uma referência e exemplo de competência; sucesso profissional e em suas práticas).

Aqui é importante destacar que, ao longo de 2019, Giovana já havia comentado para sua mentora que havia conversado com a coordenação pedagógica da escola onde atua sobre

o PHM e sobre o acompanhamento que Larissa estava proporcionando à PI, segundo os relatos de Larissa²². E a coordenadora pedagógica, por sua vez, aprovava a participação de Giovana no programa e também demonstrava ter – segundo o relato da PI – confiança no trabalho de Larissa como mentora. Com isso, a oportunidade de assistir a uma aula da iniciante, por meio de uma *Live*, é um fenômeno que ocorreu devido à mentora Larissa investir em se aproximar de sua PI, investir em criar e fortalecer os laços de confiança entre elas, fazendo com que seu trabalho de mentoria seja valorizado tanto pela iniciante quanto pela escola. **Se trata de um fruto que Larissa estava colhendo depois de todo o seu esforço e investimento na relação M-PI.**

Após a realização da aula *on-line*, lecionada por Giovana, Larissa – então – precisava de um espaço para compartilhar com Giovana quais foram as suas impressões sobre a aula assistida. A mentora optou por elaborar um relato no espaço para feedbacks no diário da PI:

FEEDBACK 23.09.2020 SOBRE A LIVE COM OS ALUNOS

Nossa, Giovana. Faço aqui, enquanto ainda está fresco na memória, um retorno sobre o acompanhamento da sua aula hoje.

Que demais essa turminha. São participativos e você consegue fazer com que permaneçam assim ao longo de todo o encontro virtual.

Fiquei muito feliz com o seu convite e espero que não tenha atrapalhado em nada. Mais uma vez me coloco aqui à disposição, se precisar, que converse com eles [os alunos] sobre algum tema ou contar alguma história, normalmente alguém de fora chama a atenção deles também, não é!?

Você fez uma ótima exploração sobre reconhecer as falas dos personagens no texto, isso é muito importante para a escrita deles também. Achei bacana a interação e as deduções que eles fazem a partir dos seus questionamentos e suas explicações. Eles realmente se sentem à vontade para dizer o que pensam, sei bem que isso não é fácil de construir e você está de parabéns.

Na Matemática digo o mesmo, o caminho que você tem escolhido, permitindo que eles verbalizem suas resoluções, percebam diferentes formas de resolver os problemas, certamente dará bons frutos e eles

²² “Abro um “parênteses” aqui para falar da relação da Giovana com a coordenadora. Parece ter havido uma mudança do ano passado para este e a PI demonstra um apreço pelo trabalho da coordenadora, e vice-versa. Giovana relata à coordenadora as atividades desenvolvidas no PHM e disse até mostrar os feedbacks à gestora, que, segundo Giovana, alega serem muito produtivos, inclusive para a reflexão dela. Acho interessante essa nova relação, Giovana se mostra mais feliz e segura nesse ano e o fato de compartilhar o PHM na escola demonstra seu nível de interesse no mesmo” (Registro enviado por Larissa no Diário de Mentoria - Outubro de 2019).

levarão para a vida.

De coração, sua live alegrou meu dia. Saber da sua segurança com eles, vê-los trabalhando bem com você me deixa realmente feliz. Sei que há crianças que não puderam participar, que também há problemas, mas acredito que o saldo tenha sido bastante positivo.

Obrigada por compartilhar. Sua evolução é notória Giovana, pude confirmar nesses pequenos minutos em sua aula. Você transmite as explicações com segurança, valoriza a fala das crianças, tem um ótimo domínio do que está fazendo (mesmo nessa situação atípica em que vivemos), questiona os posicionamentos dos alunos provocando o desenvolvimento da oralidade e do raciocínio lógico e, de uma forma natural, ainda consegue arrancar sorrisos deles. **Embora agora entenda que precisará cada vez menos de mim e do programa, conte comigo como uma parceira de trabalho sempre que quiser trocar experiências.**

Talvez esse seja um dos motivos que você tenha dificuldade em me dizer no que precisa de ajuda, em qual está sendo a sua dificuldade. Acredito que você esteja cada vez mais apropriada dos conteúdos, conta com uma boa equipe, sente-se parte importante dela, tem um bom domínio da turma. Então conte comigo para complementar ideias, pensar em atividades, compartilhar material. Assim, não precisamos focar nas dificuldades, que acredito que já não sejam tantas, mas, para além dos nossos papéis de mentora e professora iniciante, podemos trabalhar como parceiras de Educação. Muito orgulho por isso! (Relato da Mentora Larissa, sobre a aula, em Live, da PI Giovana - 23/09/2020).

Aqui é importante lembrar que: a mentoria (em especial na proposta de mentoria do PHM) não tem como base o acompanhamento de aulas de docentes iniciantes, mas sim, se baseia nas percepções e reflexões do docente principiante sobre suas práticas e sobre como a aula dada ocorreu. O compartilhamento das percepções, reflexões, descrições e relatos sobre as experiências vivenciadas pelas PIs em sala de aula é feito majoritariamente por meio da escrita de narrativas, seja por meio do Diário do Professor Iniciante, ou por meio das tarefas realizadas e entregues. Assim, diferentemente de outras propostas – como, por exemplo, a supervisão pedagógica, que permite que um supervisor assista / observe aulas de outros docentes, com a finalidade de auxiliar no desempenho docente (Vieira; Moreira, 2011; Reis, 2011) – para que as mentoras pudessem auxiliar as PIs, era necessário que as iniciantes relatassem acerca do contexto escolar e da sala de aula, por meio de conversas profissionais e narrativas.

Nesse sentido, a experiência de uma mentora ao assistir ao vivo uma aula da iniciante que acompanha é muito diferente de apenas se basear no julgamento e nas compreensões que a PI possui sobre si mesma e sobre sua atuação profissional em um registro escrito. Uma mentora que tem oportunidade de assistir a uma aula comandada pela iniciante possui a oportunidade de utilizar seus conhecimentos (repertório como professora e como formadora) para avaliar o que de fato ocorre durante a aula, possuindo meios e recursos mentais para distinguir e reconhecer (no sentido de ter parâmetros, ter referência) se a principiante apresentou boas práticas educativas e se os objetivos educacionais foram alcançados e adequados.

Ao Giovana convidar Larissa para assistir a uma de suas aulas, considerando que a gestão e coordenação da escola aprovaram a participação da mentora, **criou-se um novo espaço para que Larissa pudesse conhecer melhor sua PI, enquanto a iniciante ainda estava em atuação.** Muito provavelmente, se a mentora não tivesse tido a oportunidade de assistir a uma aula de Giovana, ela não teria percebido – de maneira direta – que a PI já apresentava certa autonomia docente suficiente para lecionar sem precisar de muita ajuda. A criação desse novo espaço para que a mentora pudesse auxiliar a PI e acompanhá-la se mostra como sendo mais uma evidência de que as práticas e estratégias desenvolvidas pela mentora Larissa em conjunto com Giovana se constituem como tendo um diferencial com relação às estratégias e práticas de outras mentoras do PHM, reforçando a justificativa do motivo pela escolha em realizar um estudo de caso envolvendo a díade Larissa e Giovana.

O convite feito pela PI para que Larissa assistisse uma aula remota também tem impacto direto no desenvolvimento profissional da mentora. Não apenas devido a Larissa ter alcançado seus objetivos (como: construir confiança com a PI, auxiliá-la durante bastante tempo, até que ela pudesse se tornar uma professora com mais segurança e autonomia), mas também afeta diretamente seu desenvolvimento profissional por proporcionar uma situação inédita em sua atuação como formadora: observação de aulas de docentes iniciantes, tendo a oportunidade de realizar uma devolutiva sobre o que foi percebido.

Essa oportunidade proporcionou, também, a obtenção de respostas para as indagações da mentora: afinal, quais os motivos pelos quais Giovana realizava registros sucintos e mais descritivos, de maneira geral? Giovana sempre elaborava registros e narrativas mais curtos, às vezes não aprofundando as reflexões ou não aprofundando a

solicitação de ajuda com as demandas. Larissa já tinha algumas ideias / hipóteses sobre o porquê de Giovana não ter o costume de escrever muito: graças ao uso do WhatsApp para manter as conversas profissionais, ela primeiramente percebeu que a PI preferia enviar áudios do que escrever; após a realização da reunião virtual via Skype, percebeu que a PI estaria um pouco tacanha; até que, ao conhecer a iniciante pessoalmente no encontro em sua escola, a mentora percebeu que ela é uma pessoa de comportamento mais tímido e reservado. De posse dessas informações iniciais, Larissa tinha alguma ideia / hipótese sobre o porquê dos registros lacônicos da PI: seria possivelmente devido a timidez, por ser uma pessoa de comportamento mais reservado e por preferir falar (usando a voz) do que digitar. Porém, devido a de fato ter tido a oportunidade de assistir a uma aula ao vivo de Giovana, a formadora finalmente pôde perceber que **o real motivo para a PI não se alongar muito em seus relatos era devido a ela já possuir certa autonomia e segurança, suficientes para atuar como professora com seus alunos.**

Essas constatações influenciam no desenvolvimento da mentora, não apenas por ela ter uma experiência inédita dentro das possibilidades da mentoria no PHM, mas também porque a experiência de assistir a aula da iniciante é um indício para a própria formadora de que o trabalho de mentoria que ela desenvolveu ao longo do programa foi, aparentemente, bem sucedido. Pois, se um dos objetivos da mentoria é auxiliar docentes principiantes a passar pelo período de choque de realidade e sobrevivência de maneira menos tortuosa para se tornarem professores com mais autonomia, então, ao ter a oportunidade de obter evidências de que a PI tem conseguido construir essa segurança em sala de aula, Larissa tem indicadores de que seu acompanhamento rendeu frutos, contribuindo para a evolução / desenvolvimento da PI. Ao ter elementos concretos para avaliar o desempenho da PI com seus alunos, esses aspectos dão base para que a formadora possa elaborar uma compreensão mais adensada sobre as contribuições de sua atuação ao longo da mentoria. Este movimento propicia o desenvolvimento profissional da formadora.

Ao ler as considerações e avaliação de Larissa sobre seu desempenho, práticas e atuação com seus alunos, a PI Giovana ficou bastante contente com o Feedback que recebeu de sua mentora. Ela elaborou um registro sobre suas impressões no diário reflexivo e forneceu mais detalhes sobre a turma, em si:

Primeiro, quero agradecer todos os apontamentos da Mentora

Larissa e sua parceria ao longo do curso. Fiquei muito feliz em ler o feedback após sua participação na nossa aula via Meet. Isso engradece nosso trabalho e norteia futuras ações, pois traz a reflexão daquilo que está tendo bons resultados e planejamento nessa direção. Gostei muito de sua participação. Ansiosa para uma próxima!

Sobre a sala neste bimestre está configurada da seguinte forma: total de 21 alunos, 17 na plataforma e 4 retiram roteiros na escola. [...] Combinei na plataforma uma espécie de trilha com as crianças e pais: na segunda-feira, disponibilizo os vídeos e os links para terem contato com o conteúdo do roteiro da semana, na terça é o prazo de entrega das imagens das atividades da semana anterior e na quarta os novos roteiros são liberados, [...] também na quarta nos encontramos via MEET para que eu possa explicar os roteiros junto ao material didático.

Caligrafia, produção textual e ficha de leitura são atividades na plataforma que são revezadas por semana. As devolutivas são médias. Recebo atividades dos que retiram na escola, exceto de uma aluna que não conseguimos contato. E os demais recebo na plataforma. Tenho uma média de 5 alunos assíduos que entregam dentro do prazo e outros que não cumpre o prazo, às vezes tenho que encaminhar para a gestão da escola fazer busca ativa e assim estamos trabalhando.

As crianças gostam das vídeos chamadas, dos formulários, ficha de leitura, mas o material tem certa resistência, por isso decidi explicar via vídeo.

Não temos previsão de retorno por enquanto. Os pais frequentemente nos trazem dúvidas sobre retorno, se irão passar de ano, se existe a possibilidade de retenção, quando acaba as aulas, quando é rematricula. Percebo ainda muita angústia dos pais nos tratos de acompanhar o ensino remoto e pela falta de previsão. (PI Giovana - Registro no Diário do professor iniciante - 02/10/2020).

O fato de a PI sinalizar que convidaria sua mentora para assistir a mais aulas suas apenas confirma o que já foi colocado nos parágrafos anteriores: laços de confiança entre M-PI; confiança que a própria gestão da escola (no caso, a coordenadora pedagógica em especial) no trabalho da mentora; confiança de que a mentora possui conhecimentos e seriedade para avaliar sua atuação profissional em sala de aula; competência da mentora em fornecer feedbacks que fazem com que a PI tenha mais parâmetros e referências para perceber e compreender seu desempenho. Larissa aparentemente potencializou a confiança de Giovana em si mesma. Também é um sinal de que a presença da mentora em sua aula foi positiva, que não a deixou intimidada, o que é um bom sinal para a formadora.

Diante do cenário avaliado pela formadora (ter identificado que a PI já tinha certa segurança para lecionar), e diante dos relatos de Giovana admitindo que sua escola não possuía previsão de retorno às aulas presenciais naquele momento, **Larissa optou por preparar Giovana para o próximo ano letivo (2021). Afinal, se o desafio anterior da mentora estava em identificar e – posteriormente – priorizar as demandas da PI, agora, ao esclarecer que talvez a PI já não tivesse mais tantas dificuldades a serem superadas, então a tensão experienciada pela mentora foi aparentemente sanada.**

Como o PHM tinha um prazo final para ser encerrado, era necessário que Larissa auxiliasse sua PI a prosseguir na docência sem o acompanhamento dela, tornando-se uma professora com mais autonomia. Preparar a iniciante para o próximo ano – por meio da avaliação do trabalho desenvolvido com os alunos e o impacto da pandemia na aprendizagem deles; por meio do planejamento e de reflexões sobre retorno dos alunos na escola – seria uma prática oportuna para este momento de reta final do programa. Assim, seria também possível focar em compreender quais as reflexões e conceitos da PI a respeito de avaliação (como a PI avalia o seu desempenho, como avalia o que ocorreu durante a pandemia, compreensões sobre o desempenho dos alunos nesse período etc.) e como seria o planejamento para o ano seguinte. Desta forma, Larissa estaria contribuindo, indiretamente, para que Giovana construísse o trabalho para 2021, mesmo sendo um ano letivo em que ela não teria o acompanhamento contínuo da mentoria.

3.7. Planejando o retorno das aulas presenciais do próximo ano letivo: DÍADE Larissa-Giovana

Diante de todo o trabalho de mentoria que foi realizado ao longo dos anos com Giovana, e também diante da necessidade de ir preparando a PI para o encerramento das atividades do PHM, a mentora Larissa elaborou atividades que estivessem relacionadas aos conteúdos de avaliação e planejamento, e que também propiciam reflexão e auto-avaliação para as PIs que estava acompanhando naquele ano, incluindo – especialmente – Giovana. Afinal, se a mentora pretendia preparar Giovana para ter mais autonomia e poder caminhar em sua carreira docente sem depender do auxílio da mentora, então, propor atividades sobre planejar o próximo ano (bem como avaliá-lo) parecia ser uma proposta coerente.

As atividades reflexivas sobre avaliação e planejamento para o ano de 2021 seriam realizadas em três etapas: (1) a PI deveria elaborar uma narrativa reflexiva sobre os processos avaliativos, respondendo questões norteadoras propostas pela mentora em uma atividade de entrega de tarefa; (2) a PI deveria completar um quadro compartilhado pela mentora sobre a relação dos critérios da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com a forma como Giovana avaliava e planejava atividades futuras, para o próximo ano letivo; (3) a PI deveria elaborar uma autoavaliação e reflexão sobre sua identidade profissional.

No ano anterior (em 2019), Larissa já havia trabalhado questões relativas à avaliação e planejamento com Giovana, elaborando práticas síncronas para trabalhar o planejamento de atividades de produção e correção textual com a PI (na época em que a mentora auxiliou a iniciante quanto ao planejamento envolvendo o conto popular “O menino e o padre”, planejando conjuntamente). Já em 2020, Larissa opta por não realizar uma atividade sobre avaliação e planejamento de maneira síncrona e/ou conjunta, solicitando a PI que – desta vez – realizasse tarefas assíncronas a serem entregues no AVA do PHM, no caso, atividades que possuíam mais de uma etapa em cada uma. Portanto, há uma certa mudança nas práticas da mentora: neste caso, a prática de trabalhar e acompanhar mais amiúde a PI, de maneira colaborativa, foi substituída por atividades reflexivas com mais complexidade.

Diante disso, segue a comanda da primeira etapa da atividade de reflexões sobre avaliação. A mentora opta por compartilhar conhecimentos que ela própria possui em seu repertório a respeito de avaliação (compreensões sobre avaliação):

Em nossa profissão, seja no contexto do ensino presencial, remoto ou híbrido, é necessário reconhecer a importância da avaliação não só como uma ferramenta que serve para modular e dimensionar/redimensionar o ensino.

Somos avaliados e avaliamos o tempo todo e por esse motivo, sendo professores iniciantes ou não, precisamos repensar os critérios e processos desse importante instrumento.

É importante compreender este instrumento não apenas como um ponto de chegada, mas como um processo em si, que se amplia e possibilita reflexão contínua e instituição de ação instrumentada e refletida. Além disso, é preciso estabelecer relações no processo de avaliação, procurando seu alinhamento com as expectativas de aprendizagem, as estratégias de ensino e seus instrumentos.

Nesta atividade pretende-se iniciar a reflexão acerca do processo avaliativo. Para tanto, sugere-se que você assista a Videoconferência “Avaliação Escolar aprovação/reprovação em tempos de pandemia de

coronavírus” disponível no link.

Pensei em algumas questões que poderão nortear suas reflexões.

Quais são as expectativas de aprendizagem para os meus alunos nesse bimestre e nesse ano de pandemia?

Como tenho pensado e realizado a avaliação nesse período? Tem sido semelhante a forma que eu avaliava antes? Se sim, de que forma posso mudar para que ela seja mais adequada ao que pretendo saber nesse período de educação remota?

Os planejamentos e as expectativas de aprendizagem têm sido readequados? O mesmo tem acontecido com o processo de avaliação? De que forma?

Como tenho realizado os registros e documentações desses processos avaliativos? Há algo que posso fazer para tornar meus registros melhores e mais minuciosos?

Tenho conseguido priorizar o que é essencial que meus alunos saibam nesse período?

Sei quais são as habilidades e competências que precisam dominar para garantir que o ano letivo seguinte seja “menos intenso”? Consigo alinhá-las aos instrumentos de avaliação e às estratégias de ensino?

Partindo destas reflexões, e outras que você julgue importante, será possível pensar de maneira mais aprofundada sobre avaliação nesse período e seguirmos os próximos passos para o planejamento conjunto de novas atividades (Atividade “Reflexões sobre avaliação” - Mentora Larissa - Outubro de 2020).

Giovana logo realizou a atividade, respondendo a maioria dos questionamentos propostos em formato de narrativa sobre suas experiências durante o ensino remoto emergencial. Porém, como já foi observado em outros momentos, a PI não respondeu a todos os questionamentos (apesar de ter contemplado a maior parte):

As expectativas de aprendizagem para meus alunos são diferentes das do ensino presencial, pois, considerando o atual contexto, embora estejamos trabalhando o mesmo material didático que já contém as expectativas de aprendizagem, este foi elaborado para o trabalho em sala de aula. Uma vez que se muda o contexto e o ambiente de aprendizagem é inevitável a mudança de muitas das expectativas.

A princípio a expectativa era que os alunos pudessem pouco a pouco se adaptar a plataforma e que o vínculo professor aluno não se perdesse. Igualmente, pudesse atender aqueles que cuja condição não permitiam acesso a plataforma e tecnologias. Parte dessa expectativa foi alcançada após inúmeras estratégias e a partir daí surgiram outras

como, por exemplo, a continuidade das aulas e conteúdo.

Para este bimestre, especificamente, a expectativa é que os alunos continuem o acesso e devolutivas de atividades. Também, o principal, que avancem na aprendizagem o quanto puderem.

Na nossa rede de ensino não estamos aplicando avaliações. Todo final de bimestre é solicitado um levantamento de quantidade de atividades aplicadas e quantidade devolvida por aluno. Junto ao levantamento envia-se um breve relatório do bimestre apontando casos preocupantes como aqueles que pouco acessaram ou devolveram atividades, assim como os casos que tem maior destaque no cumprimento e interação.

A avaliação torna-se subjetiva, considerando o olhar de cada professor, visto não termos uma orientação a respeito de uma avaliação formativa ou como fazíamos em sala. Então, registro o que é considerado como avaliação na ótica da minha sala: os avanços, não tão somente na quantidade de entrega de atividades, mas também o gradual interesse, procura pela professora, participação nas videoconferências elaborando perguntas e hipóteses, registros das atividades por meio de fotografia, superação de um estágio para outro (exemplo: família que retirava impresso e não tinha contato com a professora e agora passou a interagir via WhatsApp ou e-mail), entre outras dificuldades que estão avançando.

Os planejamentos e as expectativas estão sendo readequados, igualmente o que consideramos essencial para os alunos. Os planejamentos, por exemplo, partem da realidade do grupo e daquilo que identificamos como possível de ser realizado, porém pensando e discutindo com os pares (professores) quais possíveis formas de abordagem. Temos explorado os recursos audiovisual, vídeo chamadas, indicação de material complementar e disposição na plataforma e número particular de telefone para atendimento.

Quanto aos registros, após assistir a live, percebo a necessidade de melhora. Os registros necessitam ter mais detalhes e explicação de formas de abordagens. Os registros, segundo a live são o Ensino e isso engloba várias estratégias utilizadas que favorecerão o próximo passo que é a “medida”²³. Na “medida” verifica-se o que planejou e o que conseguiu, por exemplo, quantidade de atividades planejadas, versus as quantidades aplicadas. **É também o registro que auxiliará o próximo ano letivo que aí se concretizará a avaliação de todo o ensino remoto de fato, pois com o levantamento do que foi trabalhado e a devolutiva dos alunos do que foi apreendido, poderemos conduzir e replanejar os próximos passos junto aos professores do ano seguinte.**

²³ O termo usado está relacionado com o conceito de medida educacional e mensuração de variáveis educacionais. Vianna, Heraldo Marelím. Natureza das Medidas Educacionais. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 60, p. 118-134, n. especial. Fundação Carlos Chagas (FCC). 2014. Artigo originalmente publicado em Educação e Seleção, n. 9, p. 7-16, jan./jun. 1984.

Para finalizar, as habilidades e competências que precisam dominar para garantir que o ano seguinte seja “menos intenso” faz parte das discussões com professores e gestores da rede. Considera-se todo o avanço significativo. No caso do terceiro ano do fundamental, a leitura e interpretação textual, pequenas escritas, treino de caligrafia, as quatro operações e o principal que é a reflexão do que está sendo proposto. Assim, acreditamos que estamos garantindo um mínimo de avanço durante o ensino remoto e menor impacto na volta as aulas (PI Giovana - Atividade “Reflexões sobre avaliação” - 2020).

O relato de Giovana é bastante curioso, porque a PI – finalmente – admite perceber a importância de realizar e manter registros sobre as experiências que vivencia em sua carreira docente. Para além do auxílio e acompanhamento da mentora Larissa, que buscava sempre contribuir para que Giovana percebesse a importância da realização de registros (preferencialmente escritos, narrativos e reflexivos) sobre o contexto e realidade em que estava inserida, a situação da pandemia e ensino remoto emergencial convergiram para que a iniciante pudesse reconhecer a importância da escrita. **Portanto, esse é um indicativo de que a participação da PI no PHM e a vivência de experiências inéditas com a pandemia de COVID-19 convergiram para que Giovana construísse aprendizagens sobre construção de registros, sua utilidade para a avaliação e reflexão, pois a PI manifesta e explicita suas ponderações a respeito disso no contexto do PHM.**

Com relação ao feedback de Larissa, a mentora continua a compartilhar suas compreensões sobre avaliação (e planejamento). Se no enunciado da atividade solicitada ela já havia explicitado parte de suas compreensões a respeito sobre avaliação, no feedback ela continua a compartilhar com a PI suas percepções, visando auxiliar na formação de Giovana para que a PI construa conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto. **Ao mobilizar seus conhecimentos para elaborar tal feedback, explicitando elementos de sua base para o ensino, a mentora tem a oportunidade de construir conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento autoral que Larissa elabora ao desenvolver os enunciados e feedbacks com caráter e objetivos formativos** (a mentora forneceu explicações sobre avaliação e relação com o planejamento e com o desenvolvimento de atividades educativas que possam fazer com que os alunos desenvolvam habilidades e aprendizagens). Segue o feedback:

Nesta tarefa você deveria fazer uma reflexão sobre a avaliação, procurando compreendê-la como um instrumento que carrega todo um processo em si, que se amplia e possibilita reflexão

contínua e instituição de ação instrumentada e refletida. Não se trata de tarefa simples, mas vocês conseguiram cumprí-la.

Considerando o atual contexto de pandemia, era de se esperar que as expectativas de aprendizagens referentes aos alunos sofreriam alterações ou ajustes.

Você trata sobre a questão do registro, é importante compreender sua função e até mesmo sua importância. No processo avaliativo é importante ter a clareza dos objetivos, estratégias de ensino e os instrumentos de avaliação, e a realização dos registros e uso dos mesmos pode auxiliar nessa condução. Meu instrumento de avaliação, por exemplo, precisa revelar as habilidades que foram trabalhadas e não apenas o que o aluno não sabe, além disso, precisa estar intimamente relacionado com os objetivos de aprendizagem. Se desejo avaliar, por exemplo, o nível de interpretação do aluno sobre questões implícitas, se este é o meu objetivo, preciso criar um instrumento que o revele, mas antes preciso dar condições para que o aluno atinja tal habilidade. Registros sobre as expectativas de aprendizagem, sobre o avanço dos alunos e mesmo sobre a avaliação podem ser um instrumento eficaz para a aprendizagem e a qualidade do trabalho.

Você inicia o seu texto falando sobre as expectativas quanto ao uso inicial da plataforma. Há aí uma importante comparação, na qual, enquanto rede ensino, sentiu a necessidade de adaptação ao longo do ano. Nesse ponto, acredito que seja importante pensar também em quais adequações foram feitas da avaliação presencial e remota, assim como as expectativas de aprendizagens. Vale pensar se o nível de exigência quanto à escrita, por exemplo, permaneceu o mesmo do planejamento do início do ano letivo? Ou ainda se as habilidades de raciocínio matemático mantiveram-se como traçado no plano de ensino original? **Enfim, são perspectivas importantes para se compreender as escolhas e caminhos tomados.**

Pelo que pude perceber, a avaliação nesse momento está mais relacionada com a entrega de atividades do que com a correção das mesmas, estou certa? Entendo que relacionado a isso há questões como a influência dos pais nas respostas dos alunos ou mesmo consideração às dificuldades de acesso e interação com os alunos.

Por outro lado, é interessante realizar um exercício de avaliar aquilo que foi possível ou não atender ao longo desse ano letivo e aquilo que ainda é possível desenvolver nesse último bimestre. **Por isso, quero propor uma complementação a essa atividade, na qual possamos trabalhar com as competências gerais da BNCC em relação à Matemática e Língua Portuguesa, focos principais dos trabalhos de vocês durante o ensino remoto. Trata-se de um exercício de reflexão sobre aquilo que já foi trabalhado ou não, procurando relacionar às competências da BNCC. Mesmo que a rede de**

ensino não trabalhe com uma diretriz geral e que não haja retenções nesse ano, é importante ter um levantamento das principais competências desenvolvidas, seja para se ter um panorama e auto avaliação do trabalho, seja para fornecer subsídios para o planejamento do ano seguinte. Descreverei um pouco mais sobre a proposta numa outra atividade, como tarefa.

Deixo aqui, mais uma vez, meus parabéns pela atividade, pois você trouxe elementos das indicações realizadas e conseguiu apresentar seu contexto de trabalho em relação à avaliação. Sei bem que não tem sido nada fácil, mas a clareza das situações e todo o esforço diante do inesperado tem permitido a condução de um trabalho real, dentro das possibilidades e dificuldades. Desejo que seu empenho pelo trabalho em equipe e a busca por uma educação de qualidade, que valorize a criança e seu pensamento, permaneça e se revigore a cada dia. **Tenho muito orgulho, mesmo que minimamente, em fazer parte disso** (Mentora Larissa - Feedback: Atividade “Reflexões sobre avaliação” - 2020).

Nesse feedback em específico, a mentora não apenas manifesta elementos que compõe suas compreensões sobre avaliação e planejamento (supostamente explicitando parte de sua base de conhecimentos para o ensino, representando a própria compreensão da mentora sobre o processo de planejar e avaliar), mas ela também manifestou esses conhecimentos de maneira que outra pessoa (no caso, Giovana) viesse a compreendê-los, com objetivo de auxiliar na formação da PI. Supõe-se que Larissa, ao elaborar comandas e feedbacks formativos, constrói conhecimento pedagógico de conteúdo, voltado para a formação. Nesse feedback em específico, ela também explicita parte de seu raciocínio: compartilha com a PI o motivo de articular elementos do documento da BNCC com as reflexões sobre avaliação e planejamento. **Portanto, feedbacks formativos têm o potencial de se constituir como sendo um espaço para a manifestação de base de conhecimentos, bem como processo de raciocínio e tomada de decisão, também se constituindo como uma oportunidade para construir conhecimentos sobre como ensinar a PI sobre o ensino.**

Larissa, a partir do registro narrativo compartilhado por Giovana, conseguiu identificar que a PI precisava ter mais clareza sobre avaliação no sentido de favorecer e proporcionar que seus alunos não apenas aprendam o conteúdo, mas que consigam desenvolver habilidades e competências. Para trabalhar esses pontos, a mentora faz a sugestão de trabalhar com a BNCC, como sendo um ponto de partida e de referência para avaliar se a PI possui conhecimentos necessários para contemplar as habilidades e competências propostas no documento (esperadas para aquele ano). Com isso, não apenas o

feedback foi formativo – como já foi mencionado anteriormente – mas Larissa também acabou elaborando um enunciado também formativo para a próxima atividade, uma vez que a comanda foi elaborada visando explicar e detalhar alguns aspectos importantes sobre a compreensão da proposta do documento da BNCC, e de que maneira eles podem ser articulados (de maneira reflexiva) com a avaliação dos alunos.

Reflexões sobre avaliação - Parte II (Competências da BNCC)

Conforme a BNCC (p. 59, 2019), nos anos iniciais do Ensino Fundamental “a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente”.

Nesse sentido, a exploração do conhecimento pelas crianças se dá em espiral, de forma que os conteúdos possam ser revisitados ao longo da escolaridade em diferentes níveis de complexidade e abordagem. Claro que, em contexto de pandemia, isso também não poderia ocorrer de outra forma. Sabemos que muitos conteúdos precisarão ser revistos de forma mais enfática que outros e que será necessário uma avaliação diagnóstica que revele as especificidades das crianças.

Assim, é importante termos um panorama de como está sendo o encerramento do ano letivo de 2020. Não se trata de um levantamento daquilo que não foi feito, mas de uma reflexão sobre as competências que foram desenvolvidas e aquelas que precisarão ser retomadas no próximo ano. Trata-se de um exercício de reflexão sobre aquilo que já foi trabalhado ou ainda pode ser aprimorado, procurando relacionar às competências da BNCC. Mesmo que talvez não haja retenções nesse ano, é importante ter um levantamento das principais competências desenvolvidas, seja para se ter um panorama e auto avaliação do trabalho, seja para fornecer subsídios para o planejamento do ano seguinte.

Portanto, nessa atividade, você deverá realizar o preenchimento de uma tabela do Excel. Essa tabela contém as competências gerais de Língua Portuguesa e Matemática. Caso tenha interesse em realizar o download completo dessas tabelas é possível acessar o site da BNCC (<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>), fazendo a seleção do nível de ensino, o ano e os componentes curriculares desejados.

Trata-se de um preenchimento simples, mas que permitirá uma

visão global do trabalho. Podendo saber aquilo que foi mais explorado ou não. Por exemplo, de acordo com as cores e legenda indicadas na tabela, você poderá ter um panorama daquilo que já foi possível desenvolver ao longo desse ano. [...]

Haverá também um espaço para indicar alguma competência que ainda precise ser desenvolvida e que necessite de ajuda nesse fim de ano. Além disso, poderá indicar também, marcando com um X, as competências que acredita serem fundamentais para seus alunos em 2021 (independentemente se foram atingidas ou não) e aquelas, não menos importantes, mas que podem ser retomadas, com tranquilidade no ano seguinte.

A intenção aqui é que você tenha um panorama, baseado nas competências da BNCC, do trabalho desenvolvido e assim possa avaliar o que já realizou e aquilo que ainda pode ser desenvolvido. Fique à vontade para colocar as observações necessárias. (Novembro de 2020).

A PI Giovana completou quadros sugeridos pela mentora no Microsoft Excel, em formato de planilha, para mostrar à sua mentora quais conteúdos ela tinha domínio e quais ela ainda precisava aprimorar. Segue exemplo:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J		
2	Competências específicas de Matemática	Preciso de ajuda para desenvolver atividades que viabilizem tal competência aos meus alunos	Acredito que tal competência deva ser fundamental para meus alunos em 2021	Acredito que tal competência poderia ser revista com meus alunos em 2021	Observações		Foi bem explorado nesse ano	Foi pouco explorado nesse ano	Não foi explorado nesse ano			
3												
4		marque um X caso precise de ajuda em alguma competência	Marque um X na competência correspondente									
5		Destaque cada competência de acordo com a legenda acima										
6	Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.											
7	Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.											
8	Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.											
9	Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente, produzindo argumentos convincentes.											
10	Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.											
11	Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, ...)											

(Fonte: Quadro do programa Microsoft Excel, elaborado pela mentora Larissa e preenchido pela docente iniciante Giovana.)

Outra razão que pode ter motivado a mentora a escolher uma atividade como essa se deve a proporcionar reflexão à PI, pois, ao estimular que Giovana lesse o documento da BNCC para pensar sobre quais suas dificuldades a respeito de cada competência mencionada, há a possibilidade de fazer com que a PI pense sobre sua experiência docente e consiga ter consciência de o que ela já sabe (e/ou já sabe fazer) e o que ela percebe que ainda precisa aprimorar: capacidade de auto-avaliação e auto-crítica.

Tendo em vista que Larissa buscou, ao longo desses dois anos e meio de interação com Giovana, fazer com que a PI refletisse por meio de diferentes práticas e diferentes propostas, a ideia de elaborar uma prática em que a iniciante tinha que refletir e articular os elementos propostos pela BNCC com aquilo que ela trabalhou e/ou que ainda precisa aprimorar era uma forma, uma nova prática, que estimulasse os processos reflexivos de Giovana. **Pois, se por meio da solicitação de narrativas escritas a docente principiante não compartilhava reflexões aprofundadas, então, ao ter que relacionar elementos da base com suas experiências, ela teria que necessariamente pensar a respeito disso, mesmo que não escrevesse uma narrativa (pois, no caso, ela preencheu um quadro). Assim, a mentora foi fiel à sua proposta de proporcionar formação reflexiva até o final do programa, por diferentes estratégias e práticas formativas.**

Por fim, ao final do ano e do também final do programa de mentoria (o próprio PHM) Larissa dedicou a última atividade de Giovana como sendo uma atividade de auto-avaliação narrativa: a professora que Giovana era e a professora que gostaria de se tornar. Era uma forma de fazer um encerramento, um fechamento das atividades da mentoria, de maneira que a PI pudesse narrar sobre suas experiências e quais aprendizagens realizou (bem como aquelas que ainda gostaria de alcançar).

Como mencionei no feedback anterior estamos caminhando para a finalização do programa e esta é nossa atividade de encerramento. É momento de refletir, pensar nas possíveis contribuições do programa na sua carreira docente e mesmo pensar sobre a própria identidade como professora.

Como encaminhamento das atividades finais do PHM, proponha a escrita de um texto reflexivo sobre a sua Identidade Docente.

Para isto, sugiro a leitura do texto: Práticas educativas, memórias e oralidades (disponível no anexo abaixo) e o filme “3 Idiotas” (disponível numa versão reduzida e na versão original).

Não se trata de indicações obrigatórias, mas sim complementares. **Você também poderá revisitar o seu memorial de formação e trazer questões atuais para o seu texto.** [...]

Sugiro algumas questões para nortear a reflexão e a escrita do texto, as quais poderão ser respondidas levando em consideração também as suas experiências profissionais e pessoais:

Sobre o filme (3 idiotas), a união dos amigos foi propiciada pela figura subversiva de Rancho, questionador dos métodos adotados e dos conteúdos ministrados pelos professores de faculdade, que envolvem memorizações mecânicas e teorias que soam muito distantes da realidade que espera aos alunos. Quais relações podem estabelecer com as práticas pedagógicas vivenciadas em nossa trajetória escolar e em nossas escolas?

Como a avaliação era vista no filme e de que forma ela é tratada em nossa realidade escolar?

O que a postura do estudante Rancho nos passa como mensagem considerando nosso atual contexto (pandemia)?

Quais as possíveis influências ou motivações para a prática pedagógica de Rancho? E as suas?

Quais mudanças em nossa prática docente foram necessárias para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos? Como você acredita que tem evoluído no sentido de propiciar a garantidas desses direitos?

De acordo com o texto, ensinar é um processo contínuo e a identidade docente vai se constituindo permanentemente: Genú (2018, p. 66) afirma que “o ato pedagógico não se pretende terminado, fechado ou concluído, apresenta-se como a abertura para diferentes possibilidades”. Na sessão da pesquisa intitulada “Eu professora”, foram apresentados elementos para responder a uma questão pertinente ao fazer docente. **Como eu me formo/reformo, construo/reconstruo, faço/refaço, significo/ressignifico o ser professor?**

Como você, professor(a), enxerga essas possibilidades e (trans)formações na docência?

De algum, modo o programa contribuiu para essa sua transformação na docência? De que forma?

Revisitando o seu memorial de formação, quais mudanças já consegue observar em sua prática e em sua trajetória enquanto professora?

Por fim, na parte da pesquisa intitulada “Projetando o futuro”, como você se vê profissionalmente daqui a alguns anos?

Fique à vontade para apresentar outros apontamentos nesse texto.

Partindo destas reflexões, e outras que você julgue importante, será possível pensar de maneira mais aprofundada sobre o seu fazer docente e sua identidade construída constantemente como professora. (Mentora Larissa - Feedback - Novembro de 2020).

Larissa disse, objetivamente e de maneira direta, que a atividade visava contribuir para as percepções da PI Giovana sobre sua identidade profissional docente. Porém, é possível perceber que a construção e reconstrução dessa identidade está diretamente atrelada com o desenvolvimento profissional docente (da PI). Pois, ao propor uma atividade de reflexão, auto-avaliação, em que a PI faça considerações sobre o que aprendeu ao longo da participação do programa e ao longo de sua própria trajetória profissional, para além de pensar sobre que professora a PI estava sendo e que professora ela gostaria de se tornar, é também um exercício sobre o reconhecimento de seu desenvolvimento profissional.

Portanto, a prática da auto-avaliação se torna um exercício de reflexão, auto-análise, que contribui tanto para a construção e percepção de sua identidade docente quanto de seu desenvolvimento profissional. É uma prática que possui o objetivo de fazer a PI perceber que há inúmeras fontes para se aprender sobre a docência, sendo a participação no programa de mentoria (como forma de formação continuada) e a aprendizagem na prática algumas das possibilidades de construir e reconstruir o fazer docente.

Novamente, é possível perceber que Larissa emendou uma etapa junto a outra, em uma mesma atividade. Solicitou não apenas que a PI respondesse às questões norteadoras, mas que ela relacionasse essas questões com diversos outros elementos: um texto complementar de apoio, um filme e a retomada dos elementos em seu memorial de formação. Não se sabe o motivo de Larissa apresentar esse padrão de interação na elaboração das comandas das atividades (juntar diversos elementos em sequência e etapas em uma mesma atividade), pois a mentora não explicita a respeito disso em seus registros. Porém, se nota que essa é uma prática recorrente por parte da mentora (os “atropelos”). Será que a intenção da mentora era de incluir diferentes etapas ou partes nas atividades como forma de tornar o trabalho de mentoria mais ágil? A mentora não deixou em seus relatos informações ou registros que explicassem essa tomada de decisão e qual o processo de raciocínio por trás dessa escolha.

Giovana apresentou suas reflexões, relacionando o conteúdo do que foi assistido (filme sugerido) com as recomendações e reflexões da mentora, visando elaborar uma

avaliação que articulasse todos esses elementos, em formato de narrativa (ao invés de responder a cada pergunta de maneira itemizada) a PI diz:

Após a leitura do artigo intitulado “PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES”, assistir ao filme “3 idiotas”, somado às questões reflexivas levantadas pela mentora e a revisão do memorial de formação, faço uma breve análise da professora que me tornei e que ainda quero ser.

Revisando o memorial de formação foi possível identificar relatos da passagem pela escola até chegar na escolha da graduação. A escola, no geral, foi um ambiente acolhedor e que propiciou a formação do que sou hoje. Houveram alguns contratempos e por isso há relatos onde não queria participar do ambiente escolar, no entanto, isso estava relacionado com os problemas familiares que enfrentava e as brincadeiras dos colegas de sala que por vez acabava acentuando o problema emocional na época.

Hoje, enquanto professora, percebo que me tornei uma pessoa observadora, extremamente comunicativa. Costumo resolver os problemas que surgem na sala com os próprios alunos, evitando ignorar situações, pois acredito que são proveitosas para o crescimento do grupo. Evito também, externalizar para famílias, gestores, exceto quando é um caso recorrente ou que necessite de outras intervenções.

Percebo que me identifico com o estudante Rancho quanto aos questionamentos sobre condutas autoritárias e verticais. Prezo o diálogo, e este por sua vez, nos coloca em situação horizontal, onde todos têm o que contribuir e são dignos de respeito.

Um filme que marcou minha carreira e vem ao encontro com os estudos do PHM é um filme francês chamado Les Choristes, no Brasil “A voz do coração”. Trata-se de um orfanato com meninos indisciplinados e um diretor autoritário que utiliza de meios violentos para sanar os conflitos. No entanto, um inspetor que vem para trabalhar no local, observando toda a situação, insere a música nas atividades e gradualmente as crianças vão se autorregulando quanto as maldades, trabalho em equipe, empatia, auto aceitação entre outros. No pano de fundo, a mensagem é semelhante do filme 3 idiotas. O abuso de poder não tem espaço na escola. A escola necessita de pessoas flexíveis, acolhedoras, bons ouvintes (não só bons narradores), inquietas (que buscam, pesquisam, questionam) e que estejam sempre se atualizando.

Percebo minha prática relacionada às crenças acima e também ligada a necessidade de retorno constante dos estudantes, gestores, famílias, exatamente nesta ordem. O retorno é o que me impulsiona a buscar mais e esse é um dos motivos da participação no PHM. Foi pelas inúmeras dificuldades que encontrei como professora iniciante casado com a proposta do programa.

Identifico a contribuição do programa para minha prática no que tange organização, planejamento, estratégias, importância do diálogo com todos segmentos (pares, estudantes, pais, gestores) e também na reflexão e validação do perfil profissional, contribuindo na ressignificação da minha prática e identidade profissional.

A professora que quero me tornar é aquela ativa que está sempre em busca do melhor para os estudantes e comunidade escolar. Embora seja um objetivo local, no âmago reside a esperança de contribuir para uma sociedade mais justa e consciente nos tratos humanos e ecológico. Quero ser a professora referência na memória dos estudantes quando eles precisarem de forças e pensarem em desistir de algo. Sei que parece romântico (risos), mas a minha contribuição em quanto ser humano está relacionada a honestidade, curiosidade, justiça e esperança, ou seja, enquanto humana quero fortalecer outros seres humanos, me conectar a eles para uma nova corrente, uma nova geração que reconheça seu passado e trilhe na direção de continuação e preservação dos que os antecederam (PI Giovana - Atividade Final - Novembro de 2020).

A partir do relato de Giovana, a PI diz que sua participação no PHM e o acompanhamento de sua mentora (Larissa) contribuíram para que ela construísse aprendizagens. Nesse sentido, se considerarmos que a construção de aprendizagens e a ressignificação de sua identidade profissional docente são indicativos de que Giovana possivelmente teve oportunidades de se desenvolver profissionalmente com o auxílio do PHM, então, é possível deduzir que a mentora Larissa contribuiu para o desenvolvimento profissional da iniciante acompanhada. Com isso, esse fenômeno é coerente com o que foi observado por Rinaldi (2009, p. 71), pois segundo a autora, mentores têm que aprender a “trabalhar em seu próprio desenvolvimento profissional e o de seus pares (profissionalismo e bem estar)”. **Em outras palavras, isso significa que um dos elementos que compõem a base de conhecimentos para o ensino do ensino é que o formador / mentor possa compreender como auxiliar no desenvolvimento do outros docentes, para além de trabalhar o seu próprio desenvolvimento profissional.**

Giovana pontua brevemente quais as contribuições que o PHM lhe proporcionou. Ela menciona e lista em quais áreas ou assuntos a participação no programa lhe auxiliou (organização, planejamento, estratégias, importância do diálogo com todos segmentos e atores escolares, na reflexão e validação do perfil profissional etc.), **porém, ela não fornece maiores detalhes sobre como o PHM contribuiu e aprimorou suas compreensões sobre tais áreas ou assuntos.** Mas, por outro lado, ela descreve mais detalhadamente sobre que tipo

de profissional pretende ser para seus alunos, focando sobre o exemplo que gostaria de ser para os estudantes e quais aprendizagens gostaria de passar para eles por meio de sua atuação profissional e sua imagem.

De qualquer forma, essa última atividade avaliativa e reflexiva fez com que a PI Giovana escrevesse e compartilhasse mais reflexões, pois ela teve que relacionar o que assistiu nos filmes mencionados, com seu memorial e o texto sugerido. **Assim, ao final o programa de mentoria, Larissa conseguiu finalmente estimular a iniciante a compartilhar reflexões. Portanto, ao lançar mão de diferentes estratégias e práticas ao longo do trabalho de mentoria, é possível perceber que a mentora colhe alguns frutos de sua atuação formativa (a construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades por parte da PI).**

A mentora não desistiu da PI, e não desistiu de tentar fazer a iniciante elaborar registros mais longos e com reflexões; ela acabou mudando e adaptando suas práticas até conseguir encontrar alguma que estimulasse Giovana a compartilhar reflexões. Aparentemente, a forma como ela conseguiu fazer a PI registrar essas reflexões não foi por meio da realização de perguntas diretas (como ela chegou a fazer em outros momentos), para que Giovana fornecesse mais detalhes sobre algum assunto, mas foi por meio de solicitar que a iniciante relacionasse o conteúdo de materiais com sua realidade e sua trajetória. Pois, ao ter que relacionar o conteúdo do filme “Os 3 idiotas” com parte de sua história de vida, contida no memorial de formação, Giovana conseguiu registrar relatos mais aprofundados. A postura da mentora foi ser persistente.

Essa atividade não possui uma resposta “certa” ou “errada”, porque se trata de como a PI se sente, quais suas crenças, como quer construir sua identidade e como ela se percebe enquanto profissional da educação. Portanto, o feedback de Larissa foi elaborado muito mais no sentido e com a função de validar o que Giovana havia relatado, bem como em expandir as reflexões que poderiam ser feitas pela PI sobre suas colocações. Segue o feedback com as considerações, impressões e avaliações finais de Larissa:

A proposta desta última atividade era a escrita de um texto reflexivo sobre a sua Identidade Docente, pensando nas possíveis contribuições do programa na sua carreira docente e permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre o seu fazer docente e sua identidade construída constantemente como professora.

Quanto as contribuições do programa, você destaca questões

como organização, planejamento, estratégias, importância do diálogo com todos segmentos e também na reflexão e validação do perfil profissional, contribuindo na ressignificação da minha prática e identidade profissional. Isso é muito interessante pois tratam-se de áreas que professores iniciantes costumam ter dificuldades. Assim, reconhecer essas potencialidades destaca os objetivos atingidos do programa e me alegra muito enquanto mentora. Muitas vezes a docência vive cercada de crenças, é idealizada como missão e exigente de amor e doação, quando na verdade trata-se de uma profissão que precisa ser reconhecida. Contrapondo a essas crenças você se vê nesse perfil profissional, o que é de extrema importância para sua carreira, aos seus alunos e os pares que a cercam.

Logo no início você faz uma relação com o filme “Os três idiotas”, identificando-se com o personagem no sentido de questionar condutas autoritárias e verticais e registra “prezo o diálogo, e este por sua vez, nos coloca em situação horizontal, onde todos têm o que contribuir e são dignos de respeito”. Essa perspectiva vem sendo construída em todas suas vivências e caminhos e pode ter se dado por meio de leituras, na interação com amigos, com pares ou mesmo com os professores que teve. Não se trata apenas de reproduzir algo que viu ou viveu, mas de apropriar-se daquilo de forma crítica e refletir sobre, passando a ter uma ação menos intuitiva e mais reflexiva

Não se trata de um processo simples, implica análise, reflexão, comprometimento e entender essa sua identidade é passo fundamental para entender a professora que foi e que ainda quer ser. Tenho certeza de que está no caminho certo e que ainda haverá muito sucesso nessa caminhada que não é sozinha, conte comigo quando precisar, com seus pares, amigos, mas principalmente, confie na sua autonomia!

“A professora que quero me tornar é aquela ativa que está sempre em busca do melhor para os estudantes e comunidade escolar. Quero ser a professora referência na memória dos estudantes quando eles precisarem de forças e pensarem em desistir de algo.” **Ao ler isso e após acompanhar brevemente sua trajetória posso dizer que você já fica em minha memória e certamente estará na de seus alunos, como aquela que instiga, que pergunta junto, que provoca não só conhecimento, mas boas emoções! Muito sucesso nesse caminho!** (Mentora Larissa, Feedback - Dezembro de 2020).

O último Feedback de Larissa possui um tom de encerramento, porém de otimismo: o orgulho da mentora em saber que sua PI possui conhecimentos e recursos necessários para caminhar com suas próprias pernas, tornando-se uma docente que possui autonomia e saberes necessários para lidar com os desafios da profissão. Larissa aproveita a oportunidade para fazer elogios e incentivos à Giovana, destacando e mencionando suas qualidades e potencialidades. Ou seja, ela ainda assume a postura de mentora que evidencia os acertos da

PI, encorajando-a e motivando-a. **Os laços profissionais de confiança acabaram se tornando laços de uma possível amizade, para além do programa.**

Para o desenvolvimento profissional da mentora, o momento de encerramento do programa também é um momento para avaliar e refletir sobre sua atuação e o trabalho de mentoria desenvolvido. Larissa vinha, ao longo do ano, consolidando sua identidade profissional como mentora:

A construção do papel de mentora para mim tem sido de fundamental importância para mim, enquanto pessoa e profissional, visto que tenho procurado, cada dia mais, pesquisar e refletir sobre minha prática, e também construir novas aprendizagens em conjunto com toda equipe. Mesmo diante de todo quadro atual, vejo meu papel de mentora se consolidando e espero poder atuar de modo eficaz (Mentora Larissa, balanço das atividades de mentoria, julho de 2020, grifos meus).

Tendo em vista que a construção da identidade como formadora pode levar cerca de três anos para se consolidar (Loughran, 2014), então a participação de Larissa no PHM se constituiu como sendo uma oportunidade para que essa transição acontecesse. **Junto com a construção e consolidação de uma nova identidade profissional, esse é um indício de que a mentora também se desenvolveu profissionalmente ao longo dos anos, pois o programa contribuiu para que ela vivenciasse situações de tensões, em que ela teve que lançar mão de estratégias para superá-las (possibilitando a construção de aprendizagens), bem como vivenciar situações inéditas que são propícias para a articular de conhecimentos de seu repertório, construindo novos conhecimentos.** Nas palavras da mentora:

O PHM foi um programa muito importante para as professoras iniciantes e para as mentoras, pois foi uma possibilidade de investimento no desenvolvimento profissional de cada participante. Esse modelo de mentoria seria muito interessante de ser implementado nos diferentes contextos educacionais, a fim de viabilizar práticas bem sucedidas a professores iniciantes e **valorizar os saberes construídos por professores experientes. [...] Como positivo vejo a construção de um novo papel como educadora: o de mentora. Um papel que me permitiu rever questões como a reflexão da prática educativa, a importância de se partilhar as vivências educacionais, estar disposta a construir uma relação de confiança, oportunizando que professores iniciantes conheçam a prática de professores experientes e que, com apoio, permaneçam na atividade docente exercendo um trabalho de qualidade. Trata-se de um grande crescimento profissional. [...]** Avalio como

bastante produtivo esse processo de mentoria. Penso ter contribuído para a aprendizagem das PIs, quando discutimos sobre seu memorial ou ainda no desenvolvimento de atividades de escrita e revisão ou avaliação, além do estabelecimento de pequenos, mas importantes, vínculos pessoais, com uma escuta ativa e diálogo aberto. **Para tanto, o estabelecimento de uma comunicação por diferentes vias também foi importante, pois permeou o desenvolvimento das atividades e também possibilitou o entrelaçamento de aspectos tantos pessoais, como profissionais, o que, a meu ver, gerou confiança por parte da PIs nos trabalhos desenvolvidos** (Mentora Larissa - Relatório FAPESP 2021).

Fazendo um fechamento sobre as aprendizagens e conhecimentos construídos pela mentora Larissa ao longo do ano de 2020, diante de todos os trechos e elementos que foram apresentadas ao longo da análise dos dados, fica evidente que Larissa construiu aprendizagens como professora e como formadora / mentora. Pois, na medida em que ela teve que aprender sobre como mentorar, fornecer apoio e auxílio para docentes iniciantes durante um período de distanciamento social, então ela construiu aprendizagens sobre como ser professora em tempos de pandemia e também sobre como ser mentora em um contexto como esse. Ela teve que aprender a lidar com novos e diferentes recursos / ferramentas tecnológicas, que não havia utilizado antes, o que indica que sua base de conhecimentos foi ampliada, pois ela teve que construir aprendizagens sobre conhecimentos tecnológicos e instrumentais (*“Seguirei procurando novos conhecimentos, me familiarizando com o uso das tecnologias, afinal o momento nos exige isso”*. – Mentora Larissa - Diário de Mentoria - PHM - Maio de 2020).

Larissa também se viu diante de uma situação bastante desafiadora: justamente no ano da pandemia de COVID-19 (2020), ela tinha duas professoras iniciantes para acompanhar, o que acabou lhe proporcionando mais trabalho de mentoria a ser realizado no PHM. Com isso, diante do acúmulo de trabalho – tanto na escola, quanto no programa de mentoria – somado à situação de que haviam muitas pessoas (familiares) na casa de Larissa para usar apenas um computador em casa, juntamente com as incertezas e inseguranças que a pandemia gerava, a mentora teve que construir novos conhecimentos para saber lidar com as situações e os desafios. Felizmente, ela pôde contar com o apoio da equipe de formação e pesquisa do PHM, bem como das demais colegas mentoras²⁴, e – ao que tudo indica –

²⁴ “Foi possível contar com o apoio da gestão da escola, dos pares, das mentoras e equipe do PHM [...] [As reuniões virtuais do PHM junto a equipe de formação e as colegas mentoras] Foram diálogos produtivos, nos colocaram numa rede de fala e escuta [...]” (Mentora Larissa - Atividade de Questionário Final: balanço do trabalho de mentoria em tempos de pandemia, Dezembro de 2020, grifos meus).

conseguiu construir aprendizagens tanto por meio do programa quanto por meio das interações com as iniciantes (em especial com a PI Giovana), sobre como ser mentora (e também professora) em tempos pandêmicos.

Assim, o formato do programa (que começou como tendo caráter híbrido, mas durante a pandemia precisou se flexibilizar e se adequar ao contexto, se tornando totalmente virtual e a distância) e a maneira como do programa de mentoria foi desenvolvido / conduzido (equipe de formação e pesquisa proporcionando reuniões em que as mentoras puderam se apoiar mutuamente e trocar experiências) influenciaram na construção de aprendizagens para a mentora. Isso está relacionado com o seguinte objetivo específico: compreender se o modelo de mentoria assumido (e/ou o formato do programa de mentoria) proporcionou implicações para a formação e desenvolvimento da mentora participante a pesquisa (e de que maneira essas implicações se deram).

Por meio de sua postura persistente, apesar dos desafios que estava enfrentando durante aquele ano, Larissa não desistiu de buscar contemplar as necessidades formativas da PI Giovana. Devido ao contexto em que estava inserida (acompanhar duas PIs), a mentora teve que mudar a estratégia e suas práticas como Giovana, tendo que deixar de acompanhar a PI mais de perto (e de maneira mais síncrona) para focar em atividades diferenciadas voltadas para reflexão (articulando com o conteúdo de planejamento e avaliação). Até, finalmente, ter conseguido estimular que a iniciante elaborasse um registro menos descritivo e com algumas reflexões. Assim, a formadora teve a oportunidade não apenas de – finalmente – alcançar um de seus maiores objetivos formativos (que Giovana, pelo menos, registrasse reflexões, caso as tivesse elaborado) mas, na medida em que a PI finalmente elabora e registra reflexões, essa situação tem o potencial de ser uma oportunidade para Larissa refletir e perceber qual estratégia, qual tipo de atividade e de prática de fato estimulou a PI a refletir. Com isso, a mentora poderia construir aprendizagens sobre o que funciona para Giovana e o que não funciona, podendo ser uma forma de ampliar sua base de conhecimentos e repertório.

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, é possível responder à questão de pesquisa: **Quais elementos podem ser evidenciados no desenvolvimento profissional de uma professora experiente no processo de aprendizagem de ser mentora promovido no PHM? A respeito disso, de que maneira as contribuições e tensões (dúvidas / dilemas / dificuldades / lacunas) repercutem nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem**

da mentoria? De maneira geral, a participação e a inserção de Larissa em um contexto real de mentoria proporcionou à ela a construção de aprendizagens e de conhecimentos, que foram manifestados pela mentora ao longo de seus relatos e também ao longo das interações com a própria docente iniciante acompanhada. A construção de conhecimentos e aprendizagens são fundamentais / indispensáveis para que ocorresse (de maneira processual e contínua) o desenvolvimento profissional de Larissa, tanto como formadora / mentora, quanto como docente; afinal, ela não deixou de atuar como professora e coordenadora pedagógica enquanto estava atuando como mentora.

Ao assumir / presumir que o programa propicia desenvolvimento profissional, então, pressupõe-se que houve a construção e realização de aprendizagens ao longo de sua participação e inserção no programa. A construção de aprendizagens como mentora (assumindo que ela re-construiu sua identidade profissional enquanto formadora no PHM) implica na ampliação / expansão de sua base de conhecimentos, seu repertório tanto para o *ensino* quanto para o *ensino do ensino*.

Pois, a atuação de Larissa no programa de mentoria (PHM) proporcionou que a formadora construísse conhecimentos que talvez jamais teriam sido experienciados caso ela não tivesse participado em uma iniciativa real de mentoria docente. Em resumo, a proposta original da presente tese é a seguinte: tendo em vista que a mentora participante da pesquisa estava inserida em um contexto real de mentoria docente, tendo que atuar como mentora na prática; então, a inserção em um prática real de mentoria proporcionou à formadora que ela construísse conhecimentos e experiência prática profissional (como mentora / formadora), por meio da prática de mentoria em si e também por meio da construção de práticas formativas (práticas de mentoria), que levaram Larissa a elaborar e construir conhecimento pedagógico de conteúdo (voltado para o ensino do ensino). Portanto, a mentora aprendeu por meio da prática: no caso, a prática profissional da mentoria, que propiciou a mobilização das bases de conhecimentos da formadora, fazendo com que ela construísse práticas formativas que acabaram auxiliando não apenas na formação da PI acompanhada, mas também – aparentemente – contribuíram para o ganho de experiência profissional e desenvolvimento profissional da mentora Larissa.

Além das contribuições que a participação em um programa de mentoria proporcionaram para o desenvolvimento profissional de Larissa, sua participação no PHM também propiciou / favoreceu a construção da identidade profissional de mentora, além da

construção de aprendizagens por meio das interações não apenas com a PI, mas também com seus pares (as outras mentoras) e com a equipe do PHM. Com relação à identidade profissional de mentora, se ela seria uma nova identidade profissional, ou se seria uma dimensão / faceta da identidade que Larissa já vinha construído como formadora, isso será abordado no próximo subitem, na discussão dos dados.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS: DÍADE LARISSA-GIOVANA

Analisando as interações, conversas profissionais e práticas que ocorreram entre a díade Larissa e Giovana e que se desenvolveram de maneira longitudinal (entre 2018 e 2020), o que os dados mostram, afinal? **Quais elementos podem ser evidenciados no desenvolvimento profissional de uma professora experiente no processo de aprendizagem de ser mentora promovido no PHM? A respeito disso, de que maneira as contribuições e tensões (dúvidas / dilemas / dificuldades / lacunas) repercutem nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem da mentoria?**

Para ser possível responder a esses questionamentos, é necessário considerar algumas coisas primeiro. A mentora Larissa passou por diversas experiências ao longo de suas interações com sua PI, Giovana (bem como ao longo do desenvolvimento de conversas profissionais). **De maneira geral**, essa experiência única / exclusiva que a mentora Larissa teve com a PI Giovana proporcionou a **elaboração de processos reflexivos (por parte da mentora), que apontam para mudanças de práticas, mudanças de abordagem, superação de algumas tensões e a possível construção de novos conhecimentos**. A análise dos dados permite compreender que existe uma **relação entre a articulação da base de conhecimento** da mentora (tanto para a docência quanto para a mentoria), a construção de novos conhecimentos (voltados para a mentoria) e **os processos que envolvem o desenvolvimento profissional** de Larissa como formadora.

Portanto, nos próximos itens, será feita a discussão dos dados de maneira a contemplar a(s) pergunta(s) de pesquisa. Primeiramente, será feita uma recapitulação dos principais conceitos, paralelamente ao diálogo com os dados e que eles mostram:

- ❖ Relacionando os dados analisados com as bases teóricas - Retomando os principais conceitos:

Se há indícios / evidências de que a mentora participante da pesquisa vivenciou processos de desenvolvimento profissional, então, de que maneira esse conceito é compreendido na presente tese? Aqui é importante destacar que o desenvolvimento profissional de formadores (de outros professores) possui algumas particularidades, que o

diferenciam do processo de desenvolvimento profissional de docentes. Assim como docentes se desenvolvem profissionalmente – majoritariamente²⁵ – na medida em que se tornam mais experientes (isto é, vivenciando e refletindo sobre experiências práticas profissionais significativas), os formadores de professores – incluindo os mentores – também experienciam um processo de desenvolvimento profissional. Esse processo de desenvolvimento não se trata de uma mera mudança de papel / nomenclatura (Korthagen, 2016), ou não se trata de apenas aprimorar os conhecimentos da base para o ensino para que o professor se torne um formador: é necessário que ele aprenda e/ou construa conhecimentos que são típicos e específicos da atuação na formação.

No contexto do PHM, era necessário que as mentoras construíssem conhecimentos específicos sobre a mentoria, considerando as características do programa. Não bastava apenas ter expertise profissional docente: era necessário aprender uma nova função, com características próprias, a ser exercida em um contexto híbrido. Um processo de construção como esse potencialmente resultou no desenvolvimento de uma nova identidade profissional (por parte da formadora). A própria mentora Larissa relatou que construiu uma nova identidade – a de mentora – na citação de seu registro para o relatório da FAPESP²⁶, citação essa que já foi mencionada na presente tese no item anterior.

A respeito da construção de uma nova identidade profissional, Loughran (2014) diz:

A pesquisa sobre a transição de professor para formador de professores ilustrou como a mudança pode ser exigente para aqueles que embarcam na “jornada de se tornar” um formador de professores. Murray e Male (2005) concluíram que foram necessários até três anos para estabelecer uma identidade como professor de professores e que o processo foi longo e, às vezes, difícil, pois “os sentimentos de inquietação e desconforto profissional foram particularmente agudos. [...] [Especialmente] quando os “eus” [selfs; identidade] substanciais e situacionais dos formadores de professores eram vistos como

²⁵ Não perdendo de vista que docentes e formadora também aprendem por meio de outras fontes, como iniciativas de formação continuada, aprendizagens construídas por meio da interação e trocas com os pares, engajamento em auto-estudo (professor pesquisador de sua própria prática), podendo construir conhecimentos tanto de maneira individual quanto coletiva, nas trocas e interações com os pares.

²⁶ “O PHM foi um programa muito importante para as professoras iniciantes e para as mentoras, pois foi uma possibilidade de investimento no desenvolvimento profissional de cada participante. Esse modelo de mentoria seria muito interessante de ser implementado nos diferentes contextos educacionais, a fim de viabilizar práticas bem sucedidas a professores iniciantes e valorizar os saberes construídos por professores experientes. [...] Como positivo vejo a construção de um novo papel como educadora: o de mentora. Um papel que me permitiu rever questões como a reflexão da prática educativa, a importância de se partilhar as vivências educacionais, estar disposta a construir uma relação de confiança, oportunizando que professores iniciantes conheçam a prática de professores experientes e que, com apoio, permaneçam na atividade docente exercendo um trabalho de qualidade. Trata-se de um grande crescimento profissional” (Mentora Larissa - Relatório FAPESP 2021).

nitidamente desalinhados”²⁷ (Loughran, 2014, p. 272, tradução minha).

Também segundo o autor, além da construção de uma nova identidade, tornar-se um formador de professores prevê experienciar processos que envolvem construir conhecimentos da prática de ensinar sobre a prática, articulados com o conhecimento e prática da aprendizagem sobre a prática. Para ilustrar melhor essa compreensão, o próprio autor explica que:

[...] Uma didática [*pedagogy*] de formação de professores baseia-se em dois aspectos complementares de conhecimento e prática: **ensinar sobre o ensino e aprender sobre o ensino**. Ensinar sobre o ensino inclui (pelo menos): um foco sério na pedagogia [conhecimentos pedagógicos, especialmente sobre o ensino do ensino], conceituar o ensino como sendo a problemática [o ensino como sendo o conteúdo a ser ensinado], tornar explícita a natureza tácita da prática (para si mesmo e para os outros - especialmente os aprendizes do ensino), desenvolver uma linguagem compartilhada de ensino e aprendizagem e a capacidade de articular princípios de prática (Loughran, 2014, p. 272).



(Fonte: “Uma jornada de pesquisa que molda o desenvolvimento da formação de professores / A research journey that shapes a teacher's education development.”. Loughran, 2014, p. 272, tradução minha.)

Considerando o caso de Larissa, é possível perceber que ela constrói conhecimentos que possam contribuir para seu desenvolvimento como formadora na medida em que interage com Giovana. Pois, tanto a literatura quanto a própria mentora consideram que cada contexto

²⁷ Research into the transition from teacher to teacher educator has illustrated how demanding the shift can be for those who embark on the “journey of becoming” a teacher educator. Murray and Male (2005) concluded that it took up to 3 years to establish an identity as a teacher of teachers and that the process was long and sometimes difficult as “feelings of professional unease and discomfort were particularly acute . . . [especially] when the substantial and situational selves of the teacher educators were seen as distinctly out of alignment”.

de atuação é único²⁸ (considerando tanto o conceito de ensino situado quanto o conceito de cenário / paisagem), podendo proporcionar situações e aprendizagens exclusivas para a formadora (e também para a docente iniciante). **Ao interagir com sua PI, a mentora teve a oportunidade de construir práticas e reflexões contextualizadas, situadas, que só poderiam ter sido proporcionadas por meio da interação personalizada com Giovana, dentro de um contexto como o do PHM.**

Basicamente, considerando que cada PI do PHM estava inserida em uma realidade escolar completamente diferente uma da outra, então cada interação com uma diferente PI poderia vir a gerar reações e construção de conhecimentos únicos, exclusivos, tanto para a mentora quanto para a iniciante. O processo de tomada de decisão da mentora dependia da responsividade e das características únicas da iniciante acompanhada, assim como o planejamento da mentora também tinha que seguir o planejamento da PI, bem como suas demandas e necessidades formativas. Nas interações entre a díade, a mentora teve que flexibilizar suas práticas e abordagens, a ponto de ser uma das poucas mentoras do programa que se utilizaram de diferentes tipos de ferramentas e recursos para conseguir obter responsividade da iniciante e dar continuidade ao trabalho de mentoria e as conversas profissionais (Marini; Barros; Reali, 2022). **Tudo isso só foi possível devido à possibilidade de se trabalhar com um currículo aberto, algo que faz parte das características específicas do programa.**²⁹

O currículo aberto, flexível e personalizado – elaborado pela mentora levando em consideração resultados de conversas prévias a respeito de concepções, dificuldades, apreensões, lacunas indicadas etc. – é construído conjuntamente entre M-PI, podendo ser descrito como complexo e composto de atividades e elementos que se tornam invariáveis / indispensáveis: conhecimentos sobre a interface do Moodle (AVA) onde ocorrerem as interações; conhecer sobre o funcionamento da mentoria e sobre o programa; memorial de

²⁸ Eu acho que [os conhecimentos prévios] valem muito para pensar na condição de cada PI, que é bem diversa. Essa experiência, desde aquele que nem sabia o Word [lidar com o Microsoft Word no ProInfo] até aquele que já queria logo mexer na lousa digital, faz com que a gente seja mais atento às peculiaridades de cada pessoa. Neste sentido, eu acho que pra mim refletiu nisso: tentar perceber as individualidades no caso das PIs. [...] Com certeza as experiências prévias ajudaram a ser mentora. [Ser mentora] É algo diferente, completamente diferente, porque ser mentora de uma PI, não ter um programa completamente pronto e você montar junto com ela, de forma individual, é uma coisa bem diferente. Mas, ter atuado antes com formação de professores, nesta diversidade eu acho que me tornou um pouco mais atenta a esta questão da individualidade do sujeito (Trecho da entrevista com a mentora Larissa - 12/06/2020).

²⁹Contemplando, assim, um dos objetivos específicos da presente tese: compreender se o modelo de mentoria assumido (e/ou o formato do programa de mentoria) proporcionou implicações para a formação e desenvolvimento da mentora participante a pesquisa (e de que maneira essas implicações se deram).

formação e demais narrativas autobiográficas com potencial formativo; descrição do contexto de atuação profissional etc. A partir desses elementos indispensáveis para o exercício da mentoria no PHM, é possível desenvolver o trabalho de mentoria em que, de fato, será abordada e trabalhada a reflexão sobre as práticas docentes, considerando as especificidades do contexto de atuação de cada PI.

Todos esses elementos que foram mencionados nos parágrafos anteriores relacionam-se com a ideia de “teaching-in-context”, proposta por Schoenfeld (1998), em que a ideia principal está em levar em consideração o caráter situado do ensino (ou seja, o caráter contextualizado da educação e também da formação), no qual cada contexto (situado) irá proporcionar práticas, tomadas de decisão e elaboração de práticas únicas:

[...] Ênfase que esta não é uma teoria do ensino em geral, mas uma teoria do ensino em contexto. [...] O que acontece nas salas de aula - na verdade, o que é mesmo possível nas salas de aula - é moldado de forma fundamental por fatores sociais, econômicos, organizacionais e curriculares (para citar alguns exemplos), e qualquer teoria completa do ensino tem de os abordar / mencionar diretamente. Mas lembrem-se, a nossa tentativa é explicar como e porquê os professores fazem o que fazem quando estão envolvidos no ato de ensinar. Os fatores contextuais, como a co-construção do ambiente com os alunos, são tidos em conta através da lente da percepção do professor. Ou seja, manifestam-se da forma como o professor os vê. Ao modelar um professor, perguntamos qual é a percepção que o professor tem das restrições e das oportunidades e como é que essas percepções afetam o que ele ou ela faz. Assim, por exemplo, a presença ou ausência de bons materiais curriculares e de apoio, a flexibilidade ou rigidez administrativa, os pontos fortes e as limitações dos alunos, como indivíduos e grupos, estão todos no modelo - vistos pelos olhos do professor. [...] Dada uma noção de o que o professor vê (que inclui percepções do contexto e dos alunos), acredita, sabe e quer alcançar, queremos ser capazes de explicar como essas percepções, crenças, objetivos e entendimentos se combinam para produzir as decisões e ações do professor à medida que as interações na sala de aula se

desenrolam (Schoenfeld, 1998, p. 5, tradução minha).³⁰

Para além da compreensão do ensino (e, conseqüentemente, o ensino do ensino) como contextualizado, também é possível concebê-lo como uma paisagem, um cenário que se manifesta e se desenvolve ao longo das interações entre a díade M-PI; compreendendo que a mentora pôde (re)construir conhecimentos práticos profissionais por meio dessa totalidade, dessa paisagem (conceito de “landscape”, para Clandinin, Connelly e He; 1997), composta por todas as invariáveis (elementos indispensáveis para a mentoria no PHM) e pela complexidade do cenário apresentado pela PI. **Por esses motivos, os conhecimentos construídos pela mentora são exclusivos de sua interação com Giovana.**

Considerando que o próprio PHM em si já é um contexto e cenário único de formação – cujas características desse tipo de *lócus* podem influenciar no desenvolvimento do trabalho, das práticas e construção de conhecimentos na mentoria –, as participantes do programa (incluindo Larissa e Giovana) traziam consigo e manifestavam seus conhecimentos, práticas, demandas, dificuldades, dilemas, crenças, habilidades e competências únicas, ao longo das interações. Cada interação com cada PI diferente proporcionava a criação de conhecimentos novos tanto para as PIs quanto para as mentoras, tendo em vista que o contexto que cada PI apresentava – somado a experiência construída pela mentora em seus contextos de atuação – produzia resultados únicos e adequados a cada situação (caráter situado do ensino).

Com isso, mostrou-se ser relevante analisar sobre a díade Larissa e Giovana, como um estudo de caso, por apresentar características únicas e cujas informações (oriundas da

³⁰ “[...] I stress that this is not a theory of teaching in general, but a theory of teaching-in-context. [...] What takes place in classrooms-indeed, what is even possible in classrooms-is shaped in fundamental ways by social, economic, and organizational, and curricular factors (to name just a few), and any complete theory of teaching must address these directly. But remember, our attempt is to explain how and why teachers do what they do while engaged in the act of teaching. Contextual factors, like the co-construction of the environment with students, are taken into account via the lens of the teacher’s perception. That is, they manifest themselves in the way that the teacher views them. In modeling a teacher we ask what the teacher perceives the constraints and opportunities to be, and how those perceptions affect what he or she does. So, for example, the presence or absence of good curricular and support materials, administrative flexibility or rigidity, the perceived strengths and limitations of the students, as individuals and groups, are all in the model-as seen through the teacher’s eyes. [...] Given a sense of what the teacher sees (which includes perceptions of context and students), believes, knows, and wants to achieve, we want to be able to explain how those perceptions, beliefs, goals, and understandings combine to produce the teacher’s decisions and actions as classroom interactions unfold” (Schoenfeld, 1998, p. 5).

análise dos dados) poderiam contribuir para a construção de novas iniciativas de formação e mentoria docente. Os conhecimentos construídos pela díade são exclusivos delas, porém, eles podem auxiliar na compreensão sobre como mentores aprendem a ser formadores de professores iniciantes (de maneira geral), ou de que maneira se dá o processo de desenvolvimento profissional de mentores. **A análise dessa díade em específico ilustra a relevância de se aprofundar o entendimento sobre as práticas de mentoria para que se possa compreender uma das formas como o *ensino do ensino* ocorre (bem como de que maneira a aprendizagem da mentoria pode ocorrer).**

Em resumo, o processo de tornar-se mentor – considerando o contexto específico do PHM – envolveu construir conhecimentos específicos e próprios para o exercício da formação (aprender sobre o ensino; conhecimentos sobre ensinar sobre o ensino; saber explicitar seu raciocínio e pensamento de forma que seja apreensível por docentes iniciantes etc.), construindo uma nova identidade profissional e, com isso, desenvolvendo-se profissionalmente. Em sendo um processo em que há a construção de uma nova identidade (ou há a construção de uma nova faceta e/ou dimensão da identidade de formadora) e de novos conhecimentos – tendo o desenvolvimento profissional como uma provável consequência – significa que há a possível ampliação da base de conhecimentos por parte da mentora. Sendo assim, é possível compreender que, de maneira geral, a participação de Larissa no programa gerou contribuições para seu desenvolvimento profissional. Isso só foi possível devido ao exame longitudinal das interações entre mentora e PI (que se desenvolveu ao longo de dois anos e meio).

Todos esses conhecimentos que puderam ser construídos e explicitados ao longo da participação da formadora no PHM, e só puderam ser mobilizados devido à inserção de Larissa na prática real de atuação como mentora. Esse foi um dos motivos principais pelos quais optou-se – na presente tese – selecionar e analisar trechos das interações com a PI Giovana: para que fosse possível perceber **o que, de fato, a mentora vinha construindo e aprendendo por meio da prática real de atuação com a iniciante**³¹. Portanto, esse fenômeno ocorreu devido à aprendizagem por meio da prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Lemes et al., 2020), **valorizando e mobilizando o conhecimento prático-profissional que Larissa já manifestava em sua base de conhecimentos para o ensino e**

³¹ Contemplando os seguintes objetivos específicos: compreender a relação e os processos que envolvem a inserção / atuação na prática da mentoria (a participação de mentoras em um programa de mentoria docente); compreender a construção de práticas formativas e a relação com a promoção de desenvolvimento profissional (neste caso, dos mentores).

proporcionando a construção de novos conhecimentos (voltados para o exercício específico da mentoria) por meio da inserção na prática e sua participação no programa.

De maneira geral, é possível pressupor que a mentora Larissa – considerando suas interações com Giovana, ao longo de dois anos e meio – vivenciou situações dentro da mentoria que lhe proporcionaram experiências e construção de conhecimentos, que contribuíram para seu desenvolvimento profissional (principalmente enquanto formadora) e expandiram suas bases de conhecimentos, contribuindo também para a construção de uma nova identidade profissional. Mas, como isso pode ser compreendido e evidenciado de maneira mais minuciosa? Buscou-se identificar – por meio de suas práticas e da responsividade da PI – quais experiências apontavam para a construção de conhecimentos que contribuíram para seu desenvolvimento profissional (principalmente enquanto formadora) e expandiram suas bases de conhecimentos.

Considerando a(s) pergunta(s) de pesquisa (“quais elementos podem ser evidenciados no desenvolvimento profissional de uma professora experiente no processo de aprendizagem de ser mentora promovido no PHM? A respeito disso, de que maneira as contribuições e tensões (dúvidas / dilemas / dificuldades / lacunas) repercutem nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem da mentoria?”), compreende-se que: para que seja possível ocorrer desenvolvimento profissional da mentora (atuando no contexto do PHM), é necessário que ocorram processos que contribuem para que a formadora se desenvolva nesse sentido.

Assim, quais evidências foram consideradas como sendo indícios de desenvolvimento profissional (neste caso, da mentora Larissa), na presente tese? A identificação das potencialidades / contribuições / alcances foi feita pela análise das porções de dados selecionados, em que são identificadas relatos e exemplos de: (a) Expansão / ampliação da base de conhecimentos do ensino e também do ensino do ensino (que pressupõe passar pelo processo de raciocínio pedagógico, para que seja capaz de construir conhecimentos pedagógicos de conteúdo e demais conhecimentos necessários para o exercício da docência e formação); (b) evidências de aprendizagem (aprendizagem da docência) e/ou de construção de conhecimentos (mudanças de abordagem / atitude, de concepções / compreensões); (c) é feito principalmente por meio do exercício da prática, construindo experiência prática profissional (e da reflexão sobre essa experiência; o professor

e o formador têm que ser profissionais com habilidades e capacidade de reflexão e de pesquisar sua própria prática); (d) construção e reconstrução de identidade profissional (construção de identidade como formadora / mentora e reconstrução da identidade como professora); (e) aprendizagem ao longo da vida (contínuo de formação, seja na docência ou na formação / mentoria); (f) construção de expertise profissional (que pressupõe expandir / ampliar a base de conhecimentos).

Mas, afinal, quais desses elementos puderam ser evidenciados especificamente na atuação da mentora Larissa, em interação com a PI que acompanhou por mais tempo (Giovana)? Na presente pesquisa, considerou-se que o processo de desenvolvimento profissional da mentora participante foi evidenciado por meio dos seguintes elementos, identificados na interação da díade:

(a) Expansão / ampliação da base de conhecimentos do ensino e também do ensino do ensino (suposto que a mentora possivelmente tenha experienciado processos de raciocínio pedagógico, para ser capaz de construir conhecimentos pedagógicos de conteúdo e demais conhecimentos necessários para o exercício da docência e formação): há indícios de que Larissa expandiu a sua base de conhecimentos; compreendendo que ela teve que elaborar processos de raciocínio que são próprios da formação, ela parte de compreensões prévias (elementos que já estavam em sua base), articulando e mobilizando esses conhecimentos tanto de forma a construir novas compreensões (que expandiriam / ampliaram seu repertório) quanto de maneira a se fazer entender pela PI, uma vez que ela precisava proporcionar a construção de aprendizagens por parte da iniciante.

(b) Evidências de aprendizagem (aprendizagem da docência) e/ou de construção de conhecimentos (mudanças de abordagem / atitude, de concepções / compreensões): durante a atuação da mentora ao longo do PHM (em especial em interação com a PI Giovana), em seus relatos e em suas práticas é possível evidenciar que ocorreram construção de conhecimentos. Quando a mentora Larissa muda / adapta suas práticas para conseguir dar continuidade ao trabalho de mentoria, esse pode ser um indício de que a formadora construiu conhecimentos, pois ela provavelmente refletiu sobre suas práticas e abordagens anteriores e percebeu que era necessário adaptar sua abordagem, para contemplar os objetivos formativos. Outros momentos em que a mentora evidencia que construiu aprendizagens por meio da interação com sua PI é quando ela própria relata que aprendeu alguma coisa a partir da troca de conhecimentos entre ela e a iniciante: por exemplo, quando Larissa disse que não conhecia

sobre a síndrome de Irlen³², ou quando ela disse que por meio do relato da PI, ela aderiu a utilização de marcadores de texto com sua turma³³.

(c) É feito principalmente por meio do exercício da prática, construindo experiência prática profissional (e da reflexão sobre essa experiência; o professor e o formador têm que ser profissionais com habilidades e capacidade de reflexão e de pesquisar sua própria prática): partir da análise das práticas elaboradas pela mentora (principalmente feedbacks) e de seus relatos (registros em diário, relatório etc.) é possível supor que ela exercita a reflexão sobre suas experiências e sobre o trabalho de mentoria desenvolvido. Por vezes a mentora justifica e explica o seu raciocínio, revelando – ora em registros no diário ora nas próprias comandas ou feedbacks das práticas formativas – o porquê de ter optado por determinada ação formativa. E, em outros momentos, ela diz que sua participação no PHM a estimulou a voltar a estudar³⁴, podendo ser um possível indicativo de que ela pratica a pesquisa sobre a própria prática (juntamente com a reflexão contida nos registros escritos enviados ao longo do PHM). Todos esses elementos se constituem como sendo possíveis indícios de que a mentora buscou ser uma formadora reflexiva (em especial – também – por estimular sua PI a refletir). Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento profissional.

(d) Construção e reconstrução de identidade profissional (construção de identidade como formadora / mentora e reconstrução da identidade como professora): considerando que Larissa já havia atuado como formadora de professores em iniciativas prévias, a inserção e atuação como mentora no PHM pode ter contribuído para a construção de certa expertise como formadora. Tendo em vista que a construção de uma nova identidade profissional (no caso, a identidade de mentora, considerando o contexto do PHM em que ela estava inserida) pode levar até três anos para ser construída (Shulman, 2014), então, considerando que Larissa desenvolveu trabalho de mentoria com a PI Giovana por dois anos e meio (que foi a docente iniciante com quem ela passou mais tempo acompanhando no programa), então, ela aparentemente construiu uma nova identidade profissional relativa à formação (a de

³² “Confesso-lhe que tive que ler e entender melhor sobre a Síndrome de Irlen, ainda não conhecia, acredita? É, a cada dia, quanto mais aprendemos, então percebemos que há mais a se descobrir” (Mentora Larissa - Feedback - Atividade sobre contexto educacional - Sala 17 - Outubro de 2018).

³³ “Preciso lhe dizer que você me ensinou algo bem legal. Acredita que nunca havia trabalhado com o marca texto (ou sublinhando) a separação das falas? Achei ótimo! Muito didático para as crianças perceberem a finalização de uma fala ou de ideias. Vou copiar e adequar à minha turma” (Feedback do diário do professor iniciante - Mentora Larissa - Início de Novembro de 2019).

³⁴ “No contexto de formação docente, o PHM surgiu para mim como uma retomada dos meus estudos. Foi um momento de retomada de leituras e discussões mais aprofundadas” (Mentora Larissa - Relatório individual anual da FAPESP - 2019, referente às atividades desenvolvidas em 2018).

mentora), bem como se desenvolveu profissionalmente nesse sentido. Ou, em caso de a mentora não ter necessariamente construído uma identidade profissional completamente / totalmente nova, se trata da construção de uma nova faceta / dimensão da identidade profissional que ela já vinha construindo ao longo dos anos como formadora.

(e) Aprendizagem ao longo da vida (contínuo de formação, seja na docência ou na formação / mentoria): por já ter participado de outras iniciativas de formação docente, e – principalmente – por ter aceitado participar de um programa de mentoria docente, esses elementos indicam que Larissa vem buscando aprender sobre docência e formação ao longo da vida, pois há um investimento voltado para sua carreira. Segundo seus relatos, a mentora também construiu aprendizagens sobre mentoria e também sobre docência tanto por meio do desenvolvimento de práticas (aprendizagem por meio prática) quanto por meio do acompanhamento e formação contínua oferecida pela equipe de pesquisa do PHM. Segundo a mentora, sua participação no PHM e atuação como mentora proporcionaram contribuições tanto para seu desenvolvimento como formadora quanto como professora. Essas informações constam, principalmente, em relatos elaborados pela mentora Larissa para os relatórios da FAPESP (agência de fomento do PHM enquanto pesquisa), em um item específico em que as mentoras participantes tinham que comentar sobre quais as contribuições do PHM para a aprendizagem não só da mentoria em si, mas também para a docência e a escola onde atuavam naquela época.

(f) Construção de expertise profissional (que pressupõe expandir / ampliar a base de conhecimentos): de maneira geral, a mentora teve a oportunidade de construir experiência profissional como formadora, na medida em que interagiu com a PI, desenvolvia o trabalho de mentoria, refletia sobre suas práticas e concepções e construía novos conhecimentos (novas compreensões).

Muitos desses elementos foram manifestados ao longo das dinâmicas envolvidas na construção de comandas / enunciados de atividades e na elaboração de feedbacks formativos. Larissa utilizava desses momentos e espaços para compartilhar crenças, concepções, compreensões, conhecimentos e explicações sobre determinados temas, assuntos ou conteúdos. Havia momentos em que a mentora, inclusive, fazia citações, como forma de embasar teoricamente as compreensões e conceitos que ela pretendia ensinar para Giovana³⁵.

³⁵ Exemplos de trechos de feedbacks em que a mentora faz citações: “Que bom que nesse caminho você procura refletir sobre sua prática e se fortaleceu com seus pares [...] Guarnieri (1999) ressalta que o conhecimento de si enquanto pessoa é um processo que se constrói no contexto da prática pedagógica e da reflexão. Parabéns pelo

Com isso, as explicações e citações revelavam quais autores que ela utilizou como referência, relativos à sua atuação docente e quais conhecimentos e conceitos faziam parte de seu repertório.

Larissa não apenas tornava explícito elementos que faziam parte de seu repertório, em seus relatos e práticas formativas, como se estivesse apenas relatando ou contando a respeito de seus saberes: **a mentora mobilizava seus conhecimentos – de diversas naturezas (conhecimento teórico, acadêmico, prático-profissional etc.) – visando propiciar a construção de novos conhecimentos por parte da PI. Isto é, a mentora tinha que realizar certo tipo de transposição didática para transformar seus conhecimentos sobre docência e formação em algo que poderia ser compreendido e apreendido pela PI.** Larissa também articulava diferentes conhecimentos, conteúdos ou assuntos, de maneira a construir práticas que trabalhavam mais de uma necessidade formativa simultaneamente, relacionando uma demanda com a outra.

Por exemplo: situações em que Larissa **relacionou o trabalho com língua portuguesa (foco em produção e correção textual) com avaliação e planejamento de práticas docentes voltadas para esse conteúdo, articulando ainda processos reflexivos.** Ou, em outro exemplo, Larissa buscava articular as crenças, concepções e compreensões da PI a respeito da docência para que ela pudesse perceber: a relação esses elementos têm com suas práticas docentes; fazer a iniciante compreender que a aprendizagem da docência ocorre ao longo da vida e da trajetória profissional; buscar propiciar a construção dessas aprendizagens e conhecimentos por meio do trabalho com o memorial de formação, também como forma de trabalhar com o potencial formativo de narrativas autobiográficas. Assim, Larissa visava contribuir para a construção da identidade docente de Giovana e para seu desenvolvimento profissional. Mais um exemplo em que a mentora relacionou e/ou articulou diferentes habilidades, competência e conteúdos a respeito do ensino foi quando a mentora articulou o trabalho com planejamento e avaliação para o retorno às aulas presenciais (de 2021) junto com atividades reflexivas (articulando reflexão enquanto uma habilidade intrínseca da docência com o planejamento enquanto conteúdo relacionado ao ensino).

A mobilização, movimentação entre os conhecimentos de diferentes naturezas

seu relato, sua dedicação, persistência e resiliência compõem seu perfil, adjetivos importantes para o início de carreira e desenvolvimento da aprendizagem”; “Genú (2018, p. 66) afirma que ‘o ato pedagógico não se pretende terminado, fechado ou concluído, apresenta-se como a abertura para diferentes possibilidades’”; “Segundo Prado e Soligo (2005) este tipo de escrita é uma importante ferramenta para compartilhar daquilo que fazemos, [...]” (Trechos retirados de devolutivas e comandas elaboradas por Larissa).

faziam com que Larissa articulasse conhecimentos sobre conteúdos específicos com conhecimentos pedagógicos (manifestando conhecimentos sobre conteúdos específicos e como ensiná-los; articulando esses conhecimentos oriundos da prática profissional e da teoria, recorrendo aos teóricos que fundamentam sua atuação). Afinal, Larissa também compartilhava com sua PI elementos de seu “caldeirão de práticas”, quando ela fornecia sugestões, modelos e/ou exemplos sobre como Giovana poderia ensinar ou trabalhar determinados conteúdos específicos com sua turma. A respeito do conceito de caldeirão de práticas:

Ensinar (sobre) o ensino é sobre se envolver / engajar cuidadosamente com a prática para além do técnico; é sobre manifestar o caldeirão da prática para expor a didática / conhecimentos pedagógicos (especialmente a sua própria prática) de maneira minuciosa. Ao fazer isso, a inquirição colaborativa sobre as experiências compartilhadas de ensino e aprendizagem das práticas de formação de professores pode começar a trazer à tona o pensamento sofisticado, a tomada de decisão e o raciocínio pedagógico que sustentam a expertise pedagógica para que ela possa não apenas ser reconhecida, mas também desenvolvida propositalmente (Loughran, 2014, p. 275).³⁶

Portanto, o PHM se constituiu como um espaço para que Larissa manifestasse e compartilhasse conhecimentos pertencentes às suas bases e seu repertório de atuação, em especial conhecimentos voltados para o ensino, relacionados com sua expertise e experiência profissional. Na medida em que a mentora mobilizava e articulava esses conhecimentos para elaborar práticas e feedbacks formativos para a PI – considerando os recursos disponíveis no programa – ela poderia (re)construir sua base de conhecimentos para o ensino do ensino. Afinal, ela tinha que **explicar suas práticas e suas concepções, de maneira que Giovana pudesse compreendê-las, abrindo oportunidades para que a formadora construísse conhecimentos sobre como ensinar a PI a ensinar seus alunos.**

Diante disso, há uma relação entre a ampliação das bases de conhecimento da mentora com a construção de novos conhecimentos e de aprendizagens. Se ela constrói nas compreensões (por exemplo, ao admitir por meio de seus relatos que também aprendeu coisas novas com sua PI, por meio de sua interação), então, infere-se que ela amplia sua base de conhecimentos, o que pode auxiliar em seu desenvolvimento profissional enquanto

³⁶ Teaching teaching is about thoughtfully engaging with practice beyond the technical; it is about using the cauldron of practice to expose pedagogy (especially one’s own) to scrutiny. In so doing, collaborative inquiry into the shared teaching and learning experiences of teacher education practices can begin to bring to the surface the sophisticated thinking, decision making, and pedagogical reasoning that underpins pedagogical expertise so that it might not only be recognized but also be purposefully developed.

formadora e docente. Portanto, **é esperado que a participação da mentora no PHM e sua atuação como formadora contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.**

Para além de relacionar as práticas, interações, relatos e conversas profissionais de Larissa com os conceitos de aprendizagens na prática e ensino em contexto (ensino situado), construção de identidade profissional e desenvolvimento profissional, o exame longitudinal dos dados também permite relacionar a participação de Larissa no PHM com a compreensão de que a aprendizagem da docência e da formação se dá de maneira contínua (*continuum* de formação; Lima, 2009). Afinal, a mentora passou por um processo de formação (voltado, justamente, para a mentoria) contínuo e que ocorreu ao longo do tempo durante sua participação no PHM. Esse processo de formação não estava descolado da trajetória da formadora, pois sua atuação como mentora possivelmente teve influências de suas experiências prévias; assim como sua atuação na mentoria do PHM pode vir a influenciar em sua trajetória profissional futura.

Mizukami (2004) indicou que a base de conhecimento não é fixa, não é imutável, encontra-se em constante movimento. [...] Desenvolver-se em um *continuum* (GATTI et al., 2019; ALMEIDA et al., 2020), no sentido de sua evolução, de seu crescimento profissional (MARCELO, 2009a) é um trabalho complexo e desafiador, ademais, vivemos em contextos, em realidades complexas e desafiadoras e, nas possíveis constâncias de nossa formação humana, pessoal, profissional, nossas identidades podem se modificar, se transformarem, se reconstruírem, se resignificarem, podem, por conseguinte, se desenvolverem, também, em seu sentido evolutivo; dependerá, assim, “do(s) entendimento(s) que os professores têm de si próprios, da sua profissão e dos contextos em que exercem a sua atividade” (FLORES, 2015, p. 139) (Tiba, 2022, página 87).

Nos próximo sub-itens, serão evidenciados – de maneira mais específica – quais conhecimentos a mentora já possuía previamente, tendo como base quais desses conhecimentos ela manifestou ao longo da interação, bem como quais conhecimentos veio a construir em sua participação no PHM.

❖ Elementos manifestos da base de conhecimento para o ensino:

Considerando os conhecimentos que compõem a base de conhecimento **para o ensino (prévia)**, a mentora manifestou: conhecimento do conteúdo a ser ensinado ao professor iniciante (conhecimentos sobre língua portuguesa; conhecimentos sobre

planejamento e avaliação etc.); conhecimento pedagógico geral (gerenciamento e organização da sala de aula; conhecimentos sobre como ensinar alunos a respeito de produção, interpretação e correção textual etc.); conhecimento do currículo (articulação dos conhecimentos sobre a BNCC, avaliação e planejamento) (Shulman, 2014, p. 206).

Porém, para além da manifestação de conhecimentos prévios, em algumas situações esses conhecimentos que previamente construídos (presentes no repertório e bases de conhecimentos) acabam tendo que ser reconstruídos, na medida em que se interage com a iniciante. Um exemplo disso é o conhecimento sobre alunos: este é o tipo de conhecimento que professores e formadores / mentores precisam ter em seu repertório (Shulman, 2014). Com relação à conhecimentos a respeito de alunos (“conhecimento dos alunos e de suas características em geral”, Shulman, 2014, p. 206), considerando que a mentora tinha a possibilidade de conhecer acerca dos alunos da iniciante a partir da solicitação da descrição sobre o contexto de sala de aula e também por meio do compartilhamento de produções de alunos específicos, esse tipo de conhecimento é totalmente novo para Larissa, uma vez que ela nunca havia tido contato com esses estudantes antes. Portanto, a mentora apresentava experiência prévia com a educação de crianças (como ensinar alunos) de maneira geral, porém, acabou criando um novo conhecimento a respeito da turma de Giovana. Partindo da ideia de que é esperado que a formadora demonstre que saberia ensinar as crianças da sala da iniciante acompanhada, para que fosse possível ensinar a PI a como ensinar suas crianças, então a mentora teria que mobilizar seus conhecimentos prévios de primeira ordem (ensinar crianças, num geral) para (re)construir conhecimentos de segunda ordem (ensinar a PI a ensinar essas crianças).

❖ Base de conhecimento para o ensino do ensino:

Na presente tese, no capítulo / item que abordou a fundamentação teórica da presente pesquisa (bases teórico-metodológicas), foram mencionados diversos conhecimentos que fazem parte da base de conhecimento voltada para o ensino do ensino. Ao longo das interações com a PI Giovana, a mentora Larissa manifestou alguns conhecimentos que fazem parte do repertório de conhecimentos a respeito do ensino do ensino.

Para recapitular quais os conhecimentos deveriam estar presentes em sua base de conhecimentos para o ensino do ensino, alguns dos conhecimentos são:

- competência organizacional, comunicativas e reflexivas (KOSTER

et al., 2005);

- gerenciamento de situações complexas tendo em vista a tomada de decisões (LAMY, 2003);
- levar em conta as crenças, os conhecimentos, as práticas e os desafios enfrentados na prática pelos professores que assistem bem a como lidar com as relações inter-pessoais;
- ser capaz de: analisar e refletir sobre a própria prática, avaliar o ensino de outros e sugerir mudanças pertinentes; refletir sobre a maneira pela qual uma pessoa age e desenvolve alternativas; articular as próprias opiniões; apresentar atitudes orientadas para a inquirição;
- conhecer a si próprio (ACHINSTEIN; ATHANASES, 2005);
- pensar de modo consciente sobre seus papéis formativos e engajar-se em algum tipo de auto-estudo e crítica de sua prática à medida que questionam seus alunos professores a fazer a mesma coisa, devendo dessa maneira estar imersos na prática formativa (Tancredi; Reali, 2011, p. 42).

Além disso:

- i. Conhecimento do conteúdo a ser ensinado ao professor iniciante.
- ii. Conhecimento pedagógico para a mentoria:
 - apropriação do conhecimento tecnológico;
 - compreensão da importância do processo reflexivo para o desenvolvimento profissional e ferramentas e estratégias a serem usadas na mentoria para envolver o iniciante em processos reflexivos, como feedbacks com determinadas características que propiciem que o principiante analise sua própria prática;
 - compreensão da narrativa escrita (memorial de formação e diários reflexivos) como ferramenta formativa, sendo destacadas pelas professoras/mentoras as seguintes potencialidades: rememorar as experiências e redefinir significados outrora construídos; organizar e expressar o pensamento; pensar sobre as experiências revividas nas narrativas que podem propiciar o pensar sobre a própria prática docente e prefigurar ações futuras para mudar o que considera inadequado; compreender seu processo de constituição como docente e
 - construção de estratégias que possibilitem a coleta de dados detalhados sobre a situação relatada pelo iniciante para prefigurar as ações de mentoria.
- iii. Conhecimento pedagógico do conteúdo;
- iv. Conhecimento atitudinal: disposição para a escuta sensível (Souza;

Reali, 2020b, p. 1933-1934).

Considerando os conhecimentos que compõem a base de conhecimento para o **ensino do ensino** (independentemente se são conhecimentos prévios ou conhecimentos que foram sendo construídos ao longo da interação com a PI), a mentora Larissa manifestou:

- Conhecimentos sobre a docência e sua aprendizagem (a compreensão de que a aprendizagem da docência se dá ao longo da vida, por exemplo);
- Compreensão da importância do processo reflexivo para o desenvolvimento profissional e ferramentas / estratégias a serem usadas na mentoria para envolver o iniciante em processos reflexivos;
- Conhecimentos pedagógicos para ensinar quanto para ensinar a ensinar (não basta saber ensinar alunos dos anos iniciais, é necessário saber ensinar a PI a ensinar seus estudantes);
- Lançar mão de diferentes estratégias para fazer a iniciante compreender sobre o ensino (ou manifestar conhecimentos e repertório diversificado para ser capaz de acionar e mobilizar essas diferentes estratégias);
- Conhecimento tecnológicos (necessários tanto para o ensino do ensino em ambientes híbridos, quanto para ensinar a ensinar em tempos de ensino remoto emergencial);
- Conhecimentos atitudinais (abordagem empática, escuta sensível e fala respeitosa);
- Compreensões sobre a utilização de narrativas tanto para auxiliar na formação da iniciante quanto para possibilitar a coleta de dados para as pesquisas que envolvem o PHM, bem como para a elaboração de processos reflexivos.

Outros elementos relacionados a demais processos que envolvem a mentoria foram identificados como:

- Competência organizacional, comunicativas e reflexivas (construção de aprendizagens sobre como comunicar melhor com a PI, de forma a fazê-la compreender as instruções, por exemplo);
- Articular as próprias opiniões;
- Apresentar atitudes orientadas para a inquirição;
- Gerenciamento de situações complexas tendo em vista a tomada de decisões (principalmente ao longo do período de pandemia);

- Levar em conta as crenças, os conhecimentos, as práticas e os desafios enfrentados na prática pela professora assistida (trabalho com as crenças e compreensões da PI por meio de narrativas autobiográficas);
- Auxílio prestado para a PI com relação a superação de desafios;
- Conhecimento de si própria e capacidade de gerenciar suas próprias aprendizagens, bem como ser capaz de gerenciar as aprendizagens da PI;
- Engajar-se em estudos e auto-estudos, estando consciente de seu papel formativo, refletindo sobre sua prática formativa.

Com base em Borges (2017, p. 96), compreende-se que algumas das características e atributos do mentor devem incluir: “ser amigo, paciente, conselheiro, promover experiências positivas para os iniciantes, ajudar, ser um bom ouvinte, ser sensível, dar apoio, fazer uso de uma comunicação positiva, ser companheiro, confiante, cuidar, estar aberto às mudanças, ser caloroso, altruísta, ser tolerante face às ambiguidades, ser flexível. Para o autor, é necessário ‘proporcionar apoio emocional’”; “oferecer apoio emocional e motivacional, visando ao aprimoramento da autoconfiança de professores iniciantes e diminuindo o desejo pela desistência da carreira”. Partindo dessa compreensão, é possível dizer que a mentora Larissa ofereceu incentivo, suporte e apoio emocional à PI Giovana, principalmente durante a época da pandemia. A mentora também demonstrou ser flexível, na medida em que era paciente com a iniciante e buscava elaborar novas práticas (visando alcançar seus objetivos formativos). A mentora manifestou as características mencionadas ao longo de suas interações com a PI.

Diante do que foi apresentado até o momento, é possível dizer que os conhecimentos manifestados pela mentora Larissa ao longo de sua interação com a PI Giovana são coerentes com os conhecimentos voltados para o ensino do ensino (e também sobre o ensino) que são indicados pela literatura na área como sendo necessários para o exercício da mentoria e/ou da formação. Desta forma, os conhecimentos que foram tornados explícitos ao longo das interações, das práticas e das conversas profissionais indicam que a mentora possuía um repertório tanto voltado para o *ensino* quanto voltado para o *ensino do ensino*. Essa(a) base(s) de conhecimento(s) explicitadas por Larissa tiveram a oportunidade de serem ampliadas / expandidas na medida em que a mentora conduzia o desenvolvida o trabalho de mentoria, aprendendo por meio da prática, devido a estar inserida e atuando em um contexto real de mentoria docente.

Com a mobilização de conhecimentos de diferentes naturezas, que evidenciam a complexidade do exercício do papel / função de mentora, presume-se que a formadora construiu conhecimento pedagógico de conteúdo, voltado para o ensino do ensino num programa de mentoria que possui abordagem híbrida. Pois, é possível dizer que, para conseguir articular todos esses conhecimentos para produzir feedbacks, práticas, interações e enunciados com finalidade formativa, a mentora teve a oportunidade de construir novos conhecimentos sobre o exercício da mentoria no PHM. Larissa tinha que mobilizar e articular diversos tipos de conhecimento para produzir práticas e intervenções formativas para Giovana, construindo comandas e feedbacks autorais: manifestando um conhecimento autoral, assim como o conhecimento pedagógico de conteúdo, compreendendo-o como sendo o “amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional” (Shulman, 2014, p. 206).

Ainda sobre a construção de conhecimentos autorais da mentora Larissa, é necessário lembrar sobre as características do programa de mentoria em que estava inserida. Devido ao currículo aberto – sem um cronograma prévio e baseando sua atuação nas necessidades formativas e demandas apresentadas pela iniciante – a formadora tinha que lidar com a complexidade e imprevisibilidade das demandas da PI. Ela não tinha como saber / prever que tipo de necessidade formativa a PI apresentaria. Com isso, Larissa não sabia se ela teria que se preparar (estudar, pesquisar; no sentido de atuar como professora pesquisadora) para lidar com as questões manifestadas. O modelo de mentoria assumido fazia com que a mentora não necessariamente tivesse de pronto – sob a forma de conhecimentos prévios – as respostas e soluções demandadas. **Isso dava possibilidade e abertura para a busca por novos conhecimentos, e/ou a construção de novos conhecimentos exclusivos, a depender da situação.**

Apesar de, em diversos momentos, não ser totalmente possível perceber ou compreender o processo de tomada de decisão e/o pensamento da mentora – pois em várias situações não é possível perceber as etapas do processo de raciocínio pedagógico voltado para a formação – pressupõe-se que Larissa construiu processos de raciocínio pedagógico ao longo do desenvolvimento do trabalho de mentoria porque ela muda suas práticas, estratégias e abordagens. Essas mudanças se construíram como sendo um indício de que ela partiu de compreensões iniciais, avaliou, refletiu e construiu novas compreensões. Na medida em que a mentora construiu processos de raciocínio pedagógico, ela construiu novas compreensões

sobre a mentoria, sobre seu trabalho, sobre a PI, propiciando a expansão / ampliação de suas bases de conhecimentos, favorecendo a construção de aprendizagens.

Por exemplo: quando a mentora Larissa percebeu a importância de elaborar comandas e feedbacks que fossem os mais claros e detalhados possíveis, essa é uma evidência de que ela possuía compreensões iniciais (a respeito sobre como conversar profissionalmente com a PI e como elaborar práticas de mentoria, considerando um ambiente híbrido), experienciou uma tensão na mentoria (a docente iniciante não compreendeu suas instruções originais), e buscou superar essa tensão construindo novas formas de interagir com a PI e de se comunicar com ela (novas compreensões). Nessa situação, Larissa percebeu a importância da etapa da transformação, que inclui as sub-etapas de:

Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e **esclarecimento de propósitos**. Representação: **uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações** e assim por diante. Seleção: **escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar**. Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção (Shulman, 2014, p. 216, grifos meus).

Afinal, na medida em que a mentora compreendeu a importância e a necessidade de construir instruções claras, ela teve a oportunidade de construir novas compreensões sobre o quanto importante é saber transformar, selecionar e adaptar conhecimentos sobre o ensino, de maneira que outra pessoa (no caso, a docente iniciante) pudesse aprender. Não basta apenas saber ensinar: é necessário saber ensinar outra pessoa a ensinar. A situação vivenciada por Larissa a fez perceber o que ela precisava aprimorar em sua prática para transformar os conhecimentos que compõem sua base / repertório, de maneira a serem compreendidos, aprendidos e também aprendidos por outra docente (PI Giovana).

Diante disso, apesar de o processo de raciocínio pedagógico de outras práticas desenvolvidas pela mentora não ficou totalmente explícito, pressupõe-se que ela construiu esse processo de raciocínio, mobilizando suas bases de conhecimentos (com os conhecimentos prévios e também as compreensões iniciais) para construir um conhecimento autoral e inédito: o conhecimento pedagógico de conteúdo. Na medida em que a mentora explicitava elementos que compõem sua base de conhecimentos prévios – mobilizando,

articulando, relacionando e adaptando esses conhecimentos para que pudessem contribuir para a construção de aprendizagens da PI – ela elaborava conhecimentos que poderiam contribuir para seu desenvolvimento profissional como formadora e a construção de expertise profissional, voltada para a formação. **Em resumo: a explicitação dos conhecimentos prévios que compõem sua base / repertório, manifestados de maneira que sejam compreendidos por outra pessoa e possam fazer aprender a ensinar, favorecia a propiciava a construção de novos conhecimentos, promovendo a ampliação das bases, o que prevê desenvolvimento profissional por parte da mentora (como, por exemplo, conhecimento pedagógico de conteúdo voltado para a formação, na medida em que constrói práticas e feedbacks personalizados).** Tudo isso só foi possível porque Larissa atuou em um contexto real de mentoria, aprendendo na prática, por meio da prática.

- ❖ Implicações para o desenvolvimento profissional da mentora: contribuições e tensões.

Diante do que foi apresentado nos itens anteriores e compreendendo que o desenvolvimento profissional da mentora inclui a construção de novos conhecimentos e possível ampliação de suas bases de conhecimentos (tanto para o ensino quanto para o ensino do ensino), as contribuições identificadas na interação M-PI e analisadas foram as seguintes:

- Conhecimentos sobre como construir feedbacks formativos e a importância das narrativas para a formação (conhecimentos proporcionados tanto pela equipe de formação quanto pela construção e reconstrução de feedbacks e narrativas formativas na prática com a PI; aprendizagem por ensaio e erro na prática). A mentora aprendeu a elaborar esse tipo de feedback com caráter formativo e foi aprimorando-o, de maneira a construir um diálogo profissional com a PI por meio dessas devolutivas.
- Conhecimentos e aprendizagens sobre a necessidade de uma comunicação clara (em feedbacks e comandas / enunciados), tendo em vista a responsabilidade de ensinar a PI a ensinar, pois caso a iniciante não compreenda as sugestões feitas pela mentora, isso pode impactar na aprendizagem de seus alunos. Esses conhecimentos podem estar relacionados com a visão mais multi-focal, por parte da mentora: perceber que os alunos da PI também lhes dizem respeito, também são – em certa medida – de sua

- responsabilidade; comunicação que envolve a escuta sensível e fala respeitosa.
- Conhecimentos sobre como lidar com um currículo aberto e flexível. Ao se deparar com situações inesperadas / imprevistas e com atrasos em realização e entrega de atividades (comprometendo o andamento do trabalho de mentoria), a mentora teve que construir soluções e conhecimentos sobre como fazer com que a PI continuasse a participar do programa, adaptando suas práticas com flexibilidade para continuar as conversas profissionais em outros espaços. Essa movimentação e mudança de práticas e abordagem sugerem que a mentora construiu conhecimentos sobre como lidar com situações na mentoria em que é necessário ser bastante flexível, algo que só pôde ocorrer devido ao currículo aberto do PHM.
 - Conhecimentos instrumentais e tecnológicos sobre como ensinar a ensinar tanto em um espaço híbrido quanto em um contexto totalmente virtual e a distância. Considerando a utilização desses ambientes e recursos como forma de construir conversas profissionais (Barros; Marini; Reali, 2020). Construção de conhecimentos sobre como ensinar a ensinar considerando as interações feitas por meio de conversas profissionais; que depende do estabelecimento de relações não hierárquicas, colaborativas, de confiança (tanto com Giovana quanto com a escola onde ela atuava), que resultaram na definição de novos espaços de interlocução (como, por exemplo, a possibilidade de participar da aula virtual da iniciante) para o acompanhamento da PI.
 - Conhecimentos sobre como criar e estabelecer laços profissionais com a PI no sentido de construir uma relação de confiança. Pois, segundo Tiba (2022)³⁷, considerando que a relação de confiança se constitui como sendo um elemento relevante na base de conhecimento de mentores – por se tratar de um conhecimento atitudinal – portanto, o estabelecimento e desenvolvimento de uma relação de confiança profissional entre a díade Larissa e Giovana é um indício / indicativo de que a mentora construiu esse tipo de conhecimento³⁸. A criação e estabelecimento dos laços de confiança profissional entre M-PI

³⁷ “Ainda, pode-se evidenciar que essa relação de confiança é um elemento da base de conhecimento para a mentoria, relacionada à importância do desenvolvimento de uma escuta sensível, empática, paciente, denominado por Souza e Reali (2020b) como conhecimento atitudinal”. (Tiba, 2022, p. 68).

³⁸ “Um papel que me permitiu rever questões como a reflexão da prática educativa, a importância de se partilhar as vivências educacionais, estar disposta a construir uma relação de confiança, oportunizando que professores iniciantes conheçam a prática de professores experientes e que, com apoio, permaneçam na atividade docente exercendo um trabalho de qualidade. Trata-se de um grande crescimento profissional” (Mentora Larissa - Relatório FAPESP 2021).

permitiram que a iniciante convidasse a mentora para assistir uma aula sua (por meio de *Live*, por se tratar de uma aula à distância, devido ao ensino remoto emergencial). O indício de que a mentora construiu aprendizagens sobre esse tipo de conhecimento atitudinal pode ser evidenciado na confiança que a iniciante teve ao permitir e convidar a mentora para acompanhar uma aula sua.

- Ao se deparar com o contexto da pandemia em 2020, Larissa não apenas aprendeu a ser docente em meio a um contexto histórico de emergência no âmbito da saúde, mas também teve que aprender a mentorar docentes iniciantes a lidar com a docência em tempos pandêmicos. O domínio do conhecimento tecnológico que a mentora já possuía demonstrou-se insuficiente – naquele momento de quarentena – para lidar com todas as diferentes demandas daquele contexto. Não apenas era necessário (re)aprender a utilizar as tecnologias digitais para lecionar, mas também era necessário ensinar outro professor a ensinar em uma situação como essa. É possível dizer que o cenário da pandemia de COVID-19, em 2020, acabou se constituindo como sendo uma parte significativa da paisagem (referente ao conceito de “landscape”; Clandinin, Connelly e He; 1997) em que a mentora estava inserida.

Aqui é importante destacar que as tensões serviram como mola propulsora de aprendizagens em determinadas situações e momentos, pois é possível considerar que o processo de resolução das tensões desembocou / resultou na construção de novos conhecimentos por parte da mentora (como já havia sido explorado em Reali; Tancredi; Mizukami, 2016; Barros, 2022; compreendendo a superação de tensões, desafios e dificuldades como uma forma de potencializar ou propiciar a construção de conhecimentos). Por esse motivo, foram listadas tensões junto às contribuições do programa (para o desenvolvimento profissional da mentora), em caso de essas tensões e/ou desafios terem potencializado a construção de conhecimentos ou aprendizagens.

Compreende-se que as tensões vivenciadas pela mentora ao longo do trabalho de mentoria também servem como fonte de aprendizagem, quando a mentora consegue encontrar soluções para a superação e resolução da tensão. Por exemplo: quando Larissa (em 2019) percebe que precisa adaptar suas práticas, pois a PI estava demorando mais do que o esperado para entregar a tarefa solicitada no ambiente Moodle, ela opta por dar continuidade

às conversas profissionais ao manter interações via WhatsApp. Foi uma oportunidade tanto para a formadora solucionar as tensões que estavam sendo vivenciadas pela PI naquela época (dificuldades para entregar as tarefas por precisar aprimorar a organização e manejo de tempo) quanto para encontrar uma solução para as próprias tensões experienciadas pela mentora (pois ela mesma disse em seu diário de mentoria que estava aflita com a falta de responsividade da PI). A necessidade de (re)adaptar práticas e abordagens foi algo recorrente na atuação de Larissa no acompanhamento de Giovana.

Porém, há situações em que a mentora não consegue resolver alguma dificuldade, revelando a tensão como sendo uma limitação (seja na atuação da mentora, ou na interação e relação entre M-PI em si), deixando possíveis lacunas na formação da PI e também da mentora. Abaixo, segue as tensões que ficaram mais evidentes ou que se repetiram ao longo das interações com a iniciante:

- A mentora, em alguns momentos e por motivos diversos, não consegue reorganizar o trabalho de mentoria de forma a retomar conteúdos com a PI. Por exemplo: em momentos como em 2018, a mentora não conseguiu fazer com que a PI re-aplicasse a prática sugerida (guardadas as devidas adaptações para sua turma) com os estudantes, de modo fazer a PI compreender qual era o tipo de atividade que a mentora estava sugerindo. Larissa não conseguiu retomar esse assunto com Giovana naquele ano, e teve que mudar a abordagem sobre língua portuguesa no ano seguinte. Constituindo-se como uma lacuna de um conteúdo que não teve um fechamento. Esse caso evidencia uma situação em que a responsividade da PI (agilidade em responder a mentora) sofreu interferências da época do ano em que essa experiência ocorreu (final do ano letivo).
- No início do processo de acompanhamento dessa PI em específico, a mentora evidenciou e relatou suas dificuldades relacionadas a identificar e ordenação / hierarquização das necessidades formativas da iniciante, para posterior intervenção. Durante a pandemia, com essa mesma PI, esse mesmo dilema ocorre novamente, em função do contexto instável para a iniciante. Ela sinalizou dificuldades de organizar as conversas profissionais com essa PI, sobretudo na perspectiva da realização de uma intervenção. Especialmente tendo em vista que o suporte o acompanhamento proporcionado pela mentora ao longo desse período se constitui majoritariamente pela escuta

empática, mais do que a discussão sobre o que poderia ser feito (a demanda pela escuta ficou mais evidente do que o trabalho prático; lembrando que esse tipo de situação atingir o coletivo de mentoras). Essas duas circunstâncias caracterizam situações dilemáticas para a formadora.

- Além de uma oportunidade de fazer a mentora aprimorar seus próprios processos reflexivos (sobre suas práticas na mentoria), ela teve que aprender sobre como elaborar interações (conversas profissionais, práticas, narrativas, comandas, feedbacks) com posturas e abordagens que estimulasse outra professora a refletir (no caso, a PI Giovana). Para favorecer a manifestação desses processos reflexivos (instigados pela mentora e experienciados pela PI), era necessário que a iniciante se sentisse segura e confortável para relatar sobre seu olhar a respeito do seu contexto de atuação. Portanto, a mentora não apenas teve oportunidades de refletir sobre suas ações, instruções e práticas (uma vez que ela faz mudanças e adaptações em suas práticas ao longo das interações), mas ela também teve que aprender diferentes formas de fazer com que a PI também refletisse. Pois, refletir sobre si mesmo é diferente de ensinar o outro a refletir. Porém, apesar das diversas tentativas de Larissa para fazer Giovana registrar as reflexões em suas atividades e narrativas, a PI se demonstrava lacônica nesse sentido, o que impede afirmar se e como esses processos reflexivos ocorreram. Apesar da atitude persistente e flexível da mentora, a PI não fornecia evidências (registros e compartilhamento de reflexões). Em função do reconhecimento do valor formativo dos processos reflexivos, a mentora vivenciou uma situação difícil, pois em vários momentos ela não conseguiu ser bem-sucedida em obter indícios desses processos por meio das narrativas e interações da PI. Apesar dessa tensão, Larissa não desistiu de proporcionar ações formativas que estimulasse Giovana a refletir: nas últimas atividades propostas (tendo em vista o fim do programa), a mentora chegou a solicitar a reflexão por meio do preenchimento de uma planilha no Microsoft Excel e solicitou que a PI refletisse tendo como bases informações de um filme e um texto de apoio, tendo sido a tarefa em que Giovana mais compartilhou suas perspectivas e opiniões.

Em face da discussão dos dados e das análises e tendo em vista a questão de

pesquisa³⁹, que orientou esta tese, conclui-se esse raciocínio com as ideias a seguir, manifestadas pela própria mentora em seu relatório final enviado para a FAPESP:

O PHM foi um programa muito importante para as professoras iniciantes e para as mentoras, pois foi uma possibilidade de investimento no desenvolvimento profissional de cada participante. Esse modelo de mentoria seria muito interessante de ser implementado nos diferentes contextos educacionais, a fim de viabilizar práticas bem sucedidas a professores iniciantes e **valorizar os saberes construídos por professores experientes.** [...] **Como positivo vejo a construção de um novo papel como educadora: o de mentora. Um papel que me permitiu rever questões como a reflexão da prática educativa, a importância de se partilhar as vivências educacionais, estar disposta a construir uma relação de confiança, oportunizando que professores iniciantes conheçam a prática de professores experientes e que, com apoio, permaneçam na atividade docente exercendo um trabalho de qualidade. Trata-se de um grande crescimento profissional.** [...] Avalio como bastante produtivo esse processo de mentoria. Penso ter contribuído para a aprendizagem das PIs, quando discutimos sobre seu memorial ou ainda no desenvolvimento de atividades de escrita e revisão ou avaliação, além do estabelecimento de pequenos, mas importantes, vínculos pessoais, com uma escuta ativa e diálogo aberto. **Para tanto, o estabelecimento de uma comunicação por diferentes vias também foi importante,** pois permeou o desenvolvimento das atividades e também possibilitou o entrelaçamento de aspectos tantos pessoais, como profissionais, o que, a meu ver, gerou confiança por parte da PIs nos trabalhos desenvolvidos (Mentora Larissa - Relatório FAPESP 2021).

Portanto, Larissa manifesta ter construído uma nova identidade profissional ao longo de sua inserção e participação na mentoria. Com relação à compreensão da identidade dos mentores, Tiba (2022) indica que as imagens de ser mentora possuem relação com a identidade profissional de mentora (que pode estar contida dentro da identidade profissional como formadora), que – por sua vez – possuem relação com o processo de tornar-se mentora, como um todo. No que diz respeito a esse processo, a autora aponta que:

Um ponto a ser frisado, na construção de sua identidade de mentora, é a postura que [a mentora] se propôs a ter em sua atuação com as professoras iniciantes - propositiva e inquiridora [...] Ao se propor estar sob uma postura inquiridora e propositiva (BRAGA et al., 2020), [ela] procurou estimular as professoras

³⁹Quais elementos podem ser evidenciados no desenvolvimento profissional de uma professora experiente no processo de aprendizagem de ser mentora promovido no PHM? A respeito disso, de que maneira as contribuições e tensões (dúvidas / dilemas / dificuldades / lacunas) repercutem nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem da mentoria?

iniciantes a exercerem sua autonomia profissional, por meio do assessoramento às suas necessidades formativas, à construção de uma relação de confiança, no auxílio às inseguranças, incertezas, reforçando que as trocas mútuas são contribuintes à formação de um professor reflexivo, importante, principalmente, aos que iniciam na carreira profissional. [...] **De forma empática, [a mentora] refletiu e ratificou a construção e o estabelecimento de uma relação de confiança, com a intenção de que as professoras iniciantes percebessem que há apoio profissional para exercerem seu trabalho, além da possibilidade de permanecerem na profissão** e, de certo modo, poderia fortalecer a construção e constituição de sua identidade profissional docente. [...] **A imagem de mentora [...], no decorrer de sua atuação no PHM, esteve em movimento, de forma dinâmica; houve espaços e tempos para refletir sobre suas ações, denotando uma postura reflexiva, propositiva e inquiridora (BRAGA et al., 2020). Percebe-se seu comprometimento com as proposituras do PHM, apesar dos desafios em construir sua identidade enquanto mentora** (Tiba, 2022, p. 65-68, grifos meus).

Portanto, cabe aqui um questionamento: será que Larissa de fato construiu uma identidade totalmente nova, “separada” das demais identidades profissionais como formadora (que ela construiu ao longo de sua carreira)? Ou será que a identidade de mentora se trata de uma diferente dimensão e/ou diferente faceta da identidade profissional geral como formadora? Essas questões podem servir para conduzir pesquisas futuras, que tratem a respeito do processo de tornar-se mentor e de como se constitui (ou como se dá) a construção da identidade profissional específica de mentor. Portanto, com relação às implicações para pesquisas futuras, a presente tese aponta para a possibilidade de elaborar pesquisas a respeito dessa temática.

Outro aspecto a ser considerado é com relação ao pensamento da mentora. Ao longo do programa, ela não deixou explícito o porquê de ter feito determinadas escolhas com relação às suas práticas. Do ponto de vista como pesquisadora, observou-se que as práticas realizadas pela da mentora apresentaram alguns padrões recorrentes, ao longo do período de acompanhamento e interação com a PI Giovana. Esses padrões também puderam ser observados por Tiba (2022), como foi mencionado na citação anterior.

Uma forma de analisar os padrões apresentados é a identificação da apresentação de forma maneira própria (talvez idiossincrática) de abordar as ações que deveriam ser realizadas, pela PI, na construção de conhecimentos sobre os temas e conteúdos que estavam sendo tratados. Os enunciados das atividades propostas pela mentora, em vários casos, evidenciaram uma solicitação cuja a resposta – da PI – envolveria a realização de um

conjunto de ações sequenciais. De outro modo, a iniciante, embora respondesse às solicitações da mentora, nem sempre contemplava todas as etapas da sequência sugeridas. O que pode ser observado nessa relação, como resultado em alguns casos, é tanto uma resposta lacônica por parte da PI, como também por parte da mentora em seus feedbacks (quando ela não retomava algum item que não havia sido contemplado pela PI). As razões e os propósitos das ações – seja da PI ou da mentora – não foram manifestas.

Um exemplo em que a mentora não explicitou as razões ou motivos pelos quais fez determinada escolha foi nos momentos em que ela parecia incluir diferentes etapas em uma mesma atividade, elaborando tarefas em que a iniciante teria que seguir uma sequência de partes para a realização do trabalho sugerido (“antecipações de etapa”; isto é, emendar uma sequência de atividades dentro de uma mesma tarefa; podendo ser observado nas páginas 210 e 257). A mentora não deixou em seus relatos informações ou registros que explicassem ou justificassem essa tomada de decisão, e nem qual o processo de raciocínio por trás dessas escolhas.

De maneira geral, a mentora manteve uma postura, abordagem e atitude coerentes com comportamentos de uma formadora colaborativa (sugerindo trabalhar conjuntamente, de maneira colaborativa); que possui uma postura persistente (não desistiu da PI, não desistiu de tentar alcançar seus objetivos formativos relativos a estimular processos reflexivos na PI); uma mentora empática, proporcionando escuta sensível e fala respeitosa (conhecimento atitudinal; em especial durante o período da pandemia); sendo propositiva, inquiritiva, reflexiva; porém, às vezes tendo que ter uma abordagem mais diretiva, no sentido de fazer perguntas ou solicitações mais diretas às PI. Larissa tinha que gerenciar não apenas as aprendizagens de Giovana, mas também tinha que gerenciar suas próprias aprendizagens como mentora.

Por fim, é possível concluir que um dos elementos que compõem a base de conhecimentos para o ensino do ensino é que o formador / mentor possa compreender como auxiliar no desenvolvimento do outros docentes, para além de trabalhar o seu próprio desenvolvimento profissional. Como foi observado por Rinaldi (2009, p. 71): mentores têm que aprender a “trabalhar em seu próprio desenvolvimento profissional e o de seus pares (profissionalismo e bem estar)”. Foi possível observar que, ao longo da análise dos dados, Larissa buscou gerenciar tanto o seu desenvolvimento profissional (bem como suas aprendizagens) quanto o desenvolvimento profissional de Giovana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Originalmente, a ideia da presente pesquisa era utilizar – majoritariamente – dados oriundos das interações e das conversas profissionais que ocorrerem entre Larissa e Giovana, para que fosse possível analisar e perceber se as **interações, na prática**, continham elementos que explicitassem tanto as contribuições como as tensões de um caso de atuação real na mentoria. Tendo em vista tudo o que foi apresentado, então, qual a tese a ser defendida nesta presente pesquisa, afinal? Os dados sugerem que – tendo em vista a questão de pesquisa – **a tese que é defendida neste trabalho é a de que a participação de Larissa em uma iniciativa real de atuação como mentora** (neste caso, o contexto do PHM) **proporcionou contribuições para seu desenvolvimento profissional (no sentido de desenvolver-se como mentora / formadora)**. Pois, tanto por meio da análise de suas interações com a PI quanto por meio de seus relatos (que partem da perspectiva da própria mentora), são manifestados diversos elementos que se constituíram como sendo parte do processo de desenvolvimento profissional (voltado para a mentoria). Com isso, a respeito do objetivo geral da presente tese – compreender de que maneira se dá o desenvolvimento profissional de uma mentora participante do programa – é possível compreender que o desenvolvimento profissional da formadora se deu em função das tensões, aflições, angústias (principalmente quando estas eram superadas), das descobertas, das reflexões, bem como da construção de conhecimentos e realização de aprendizagens, que favoreceram a ampliação de sua(s) base(s) de conhecimento(s).

Em resumo, a inserção de Larissa na prática de mentoria proporcionou que a mentora construísse práticas formativas, tornando possível aprender por meio da prática. Isso contempla dois dos objetivos específicos: compreender a relação e os processos que envolvem a inserção / atuação na prática da mentoria (a participação da mentora em um programa de mentoria docente); compreender a construção de práticas formativas e a relação com a promoção de desenvolvimento profissional (neste caso, dos mentores). Pois, na medida em que a formadora teve experiências reais como mentora, devido a exercer a mentoria na prática, a inserção em um contexto real (a participação dela no PHM) propiciou que ela construísse conhecimentos, como – por exemplo – a elaboração de conhecimento pedagógico de conteúdo, na medida em que ela construía práticas de mentoria.

Fazendo considerações sobre os dados selecionados, aqui cabe clarificar a respeito

de algumas das dificuldades e/ou limitações para a realização da presente pesquisa. Ao pretender analisar porções das interações entre a díade M-PI, há uma limitação nesse tipo de dado: nem sempre as práticas da mentora (ou as interações e conversas profissionais) irão deixar explícitas a maior parte dos elementos necessários para se fazer a análise. Por exemplo: nem sempre é possível deduzir ou perceber qual foi o processo de tomada de decisão feito pela mentora para construir determinada prática, tendo como fonte apenas a prática (ou interação) realizada; ou nem sempre é possível perceber o processo de raciocínio pedagógico elaborado pela mentora, no sentido de que as vezes não ficam óbvias ou explícitas as etapas que constituem esse processo de raciocínio. Assim, a limitação do tipo de análise desses tipos de dados é a que não dá para ver todo o percurso (da construção do processo de raciocínio pedagógico, do processo de reflexão e tomada de decisão, do processo de construção de aprendizagens e ampliação / expansão da base de conhecimentos etc.), porque esse processo todo é movimento. Mas, apesar de se constituir como movimento, que é processual e contínuo, é possível perceber que ocorreram os processos de raciocínio pedagógico, bem como o desenvolvimento profissional da mentora, pois se houveram mudanças, houve a manifestação de construção de aprendizagens.

Em mais ou menos situações, é possível depreender quais eram as compreensões iniciais da mentora (sobre a PI, sobre as necessidades formativas dela etc.) e – após a realização das práticas de mentoria e o decorrer das interações – também se fazia possível deduzir quais as novas compreensões que foram construídas pela mentora ao longo desse processo, por meio da manifestação da construção de novos conhecimentos. Porém, em boa parte dos dados, não era possível perceber ou compreender de que maneira as etapas do processo de raciocínio pedagógico eram elaboradas para construir essa ponte entre a compreensão inicial e a nova compreensão.

Devido a essa limitação que é própria do tipo de dado que foi construído ao longo do PHM e selecionado para a presente pesquisa (dificuldades para perceber como se dá o processo de raciocínio pedagógico da mentora), o desenvolvimento profissional da formadora pode ser percebido por meio de outros elementos que são manifestados ao longo de suas interações com a PI. Por exemplo: superação de tensões, dilemas e desafios experienciados na inserção da mentoria; reflexões que ela compartilha com a PI (evidências de reflexões / processos reflexivos); elementos / evidências de mudanças nas práticas da mentora e/ou mudanças no pensamento da mentora (crenças, conhecimentos, compreensões, conceitos etc.), sugerindo que ela construiu conhecimentos ou realizou aprendizagens sobre o que

precisava mudar para alcançar seus objetivos formativos (o que também pode sugerir / indicar que ela (re)construiu sua base de conhecimentos para o ensino e construiu sua base de conhecimentos para o ensino do ensino); mobilizando sua base de conhecimentos e expandindo-a (manifestação de conhecimento autoral construído na prática); ao manifestar que aprende algo com sua PI; a maneira como a mentora manifesta os processos e os elementos de (re)construção da identidade como docente e construção da identidade de mentora. Portanto, a limitação mencionada traz impactos de ordem metodológica para a pesquisa e traz implicações para a interpretação e análise dos dados. Pois, a forma como foi interpretada a ocorrência de desenvolvimento profissional dependeu desses outros elementos.

Ainda a respeito das limitações, era esperado que a mentora compartilhasse mais registros em diário relatando sobre seu processo de tomada de decisão e de pensamento docente, com mais frequência. Afinal, a elaboração do processo de raciocínio pedagógico e sua explicitação poderiam contribuir para identificar mais conhecimentos que poderiam ter sido construídos pela mentora. Pois, ao partir de uma determinada compreensão, construir o processo de raciocínio pedagógico (experenciando cada uma das etapas) e construir uma nova compreensão – tornando-a manifesta em relatos – a mentora forneceria mais evidências / indícios de que realizou aprendizagens por meio da construção de novas compreensões. Porém, devido a motivos diversos, a mentora não elaborava muitos relatos em seu diário de mentoria em que compartilhasse esse processo de raciocínio. Às vezes, parte de seu processo de pensamento e tomada de decisão ficava manifestada em registros diversos (como, por exemplo, feedbacks e/ou enunciados de atividades, trechos a entrevista concedida, atividades de balanço do trabalho de mentoria etc.), porém, não é possível perceber todas as etapas do processo de raciocínio pedagógico, de maneira explícita (Compreensão; Transformação; Instrução; Avaliação; Reflexão; Nova Compreensão). Assim, deduz-se que a mentora experienciou o processo de raciocínio pedagógico, pois ela parte de determinadas compreensões prévias para construir (posteriormente) novas compreensões, porém, nem todas as etapas desse processo são possíveis de serem percebidas em suas práticas ou relatos. Há, portanto, uma limitação sobre os registros a respeito das diferentes etapas do processo de raciocínio, mas, há a presença da compreensão prévia, inicial e a posterior construção de novas compreensões.

Fica subentendido que a mentora, ao vivenciar esse processo, construiu conhecimentos e alimentou sua base de conhecimentos para o *ensino* e também para o *ensino do ensino*. Pois, ao se deparar com situações na mentoria em que ela teve que

mobilizar e acionar conhecimentos prévios – porém também tendo que refletir sobre esses conhecimentos para articulá-los e elaborar práticas que fossem compreensíveis para a PI – Larissa amplia suas bases de conhecimentos ao construir conhecimento pedagógico de conteúdo, na medida em que constrói práticas e também ao avaliar (e possivelmente refletir) se as mesmas permitiram alcançar seus objetivos formativos.

Outro fator que teve influência na presente tese está relacionado com o fato de que todas as pessoas envolvidas na pesquisa eram iniciantes em suas atuações: a PI Giovana era – obviamente – uma docente iniciante; e a mentora Larissa – apesar de já ter tido experiências diversas com formação – estava exercendo o papel e função de mentora pela primeira vez (mentora iniciante); a pesquisadora que desenvolveu a presente tese também atuou como tutora (de diferentes mentoras) iniciante na época do PHM. Todas as pessoas envolvidas na presente pesquisa ainda não tinham vasta experiência com o papel ou função que estavam desempenhando, sendo necessário tempo para vivenciar experiências e refletir sobre elas, para construir aprendizagens.

Por outro lado, apesar das dificuldades e/ou limitações para a realização desse tipo de investigação, também houve **potencialidades e alcances da pesquisa. Algumas descobertas sobre a aprendizagem da mentoria por parte da mentora Larissa só puderam ser observadas / evidenciadas devido ao tipo de análise que foi desenvolvida ao longo da tese.** A utilização de práticas de mentoria – elaboradas pela formadora – como sendo uma das fontes que compõem as porções de dados selecionados e analisados possibilitou revelar / mostrar como o desenvolvimento profissional da mentora se concretizou em ações formativas.

Isto é, segundo os relatos da própria mentora Larissa, ela alega que aprendeu sobre uma nova função – o de ser mentora, que é diferente de outros papéis de formadora que ela já havia exercido anteriormente –, também alegando que sua participação no programa contribuiu para o seu desenvolvimento enquanto profissional da educação (tanto formadora quanto docente). Porém, é importante destacar que esses tipos de narrativas (relatos elaborados por Larissa, sobre a percepção dela própria sobre ser / tornar-se mentora e sobre sua atuação como formadora, dentro do contexto do PHM) revelam sua perspectiva sobre o que ocorreu ao longo do trabalho de mentoria desenvolvido. Se trata sobre suas percepções e sua versão a respeito de o que aconteceu, como aconteceu e o porquê. Mas, será que os elementos que estão presentes nos relatos da mentora podem ser percebidos e evidenciados

na prática? Para além de seus relatos e sobre a forma como ela se percebe, é possível vislumbrar evidências / indícios desses fenômenos em suas ações e práticas? É possível perceber o desenvolvimento profissional ocorrendo e/ou sendo potencializado ao longo das interações, ocorrendo na prática? O que a análise das práticas nos revela, ou o que as práticas contém?

Esse foi um dos motivos principais pelos quais optou-se – na presente tese – selecionar e analisar trechos das interações com a PI Giovana: para que fosse possível perceber o que, de fato, a mentora vinha construindo e aprendendo por meio da prática real de atuação com a iniciante. Pois, de certa forma, a análise das interações, conversas profissionais e práticas construídas e desenvolvidas pela mentora (no contexto do PHM) apontam para a possibilidade de aprender a ser mentora / formadora por meio da prática. **A busca por evidências / indícios sobre as contribuições da aprendizagem pela prática e na prática (voltadas para a formação) só foi possível de ser percebida devido ao exame longitudinal das interações entre mentora e PI (que se desenvolveu ao longo de dois anos e meio).** Ao considerar a viabilidade de aprender a ser professor e/ou formador por meio da prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Lemes et al., 2020), a investigação das práticas desenvolvidas pela mentora – em meio às interações e conversas profissionais com a PI – mostrou-se como sendo relevante / pertinente para a realização da presente pesquisa.

Além disso, considerando que grande parte dos conhecimentos construídos e explicitados / evidenciados ao longo da participação da mentora no PHM só puderam ser mobilizados devido à inserção de Larissa na prática real de atuação como mentora, então, a análise das práticas desenvolvidas pela formadora permite supor que o modelo do programa de mentoria (no caso, o PHM) contribuiu para o desenvolvimento profissional de Larissa. **Pois, o formato em que as interações e conversas profissionais se desenvolveram influenciou na forma como Larissa construía suas práticas.** Portanto, o formato do programa e modelo de mentoria assumido resultou na construção de práticas escritas que puderam ser analisadas na presente tese, contemplando o seguinte objetivo específico: compreender se o modelo de mentoria assumido (e/ou o formato do programa de mentoria) proporcionou implicações para a formação e desenvolvimento da mentora participante a pesquisa (e de que maneira essas implicações se deram).

Com relação às tensões, elas se manifestaram como sendo das seguintes naturezas / ordens: Dificuldades em relação às práticas de mentoria (Dificuldade na identificação de

necessidades formativas das PIs, na definição de atividades para serem trabalhadas com as PIs e planejamento de ações relacionadas ao ensino de conteúdos específicos demandados pela PI; Dificuldades/ou na elaboração de enunciados / comandas e feedbacks); Dificuldades relativas à gestão do trabalho de mentoria (Dificuldade em lidar com ritmo das interações com a PI e organização do trabalho; Dificuldades na organização do tempo dedicado à mentoria, ao trabalho na escola e a outras atividades); Dificuldades em relação aos processos de desenvolvimento profissional como mentora (Demandas do PHM quanto às atividades formativas para as mentoras – escrita no diário; processo reflexivo; atividades –; Dificuldades em tentar elencar evidências de aprendizagens, tanto suas quanto da PI).

Os dados encaminham / projetam que a mentora vivenciou todas essas tensões provavelmente por ser mentora iniciante. Apesar da experiência com outras iniciativas de formação, devido à mentoria proporcionar situações inéditas e inesperadas, Larissa se viu inserida em situações que nunca havia experienciado anteriormente. Com isso, ela teve que construir todo um novo repertório, mobilizando conhecimentos prévios de sua base de conhecimentos, para lidar com a responsividade da PI e as necessidades apresentadas pela iniciante.

Essa percepção se mostra coerente com as constatações de Silva (2020), que – ao realizar uma pesquisa com outras mentoras participantes do PHM, colegas da mentora Larissa – pôde observar que mentoras iniciantes passam por processos bastante semelhantes aos processos experienciados por docentes em início de carreira:

Pensando no exercício da mentoria, as professoras [experientes] também vivenciaram esse processo de dificuldades e desafios no início da função como mentora, seja por inicialmente não entenderem claramente a proposta do programa e o papel que cada uma deveria exercer ou por não se sentirem preparadas e confiantes. Diante disso, inferimos que o processo de inserção no exercício da mentoria se mostrou análogo ao dos professores iniciantes na carreira, tendo algumas características que podem ser relacionadas (Silva, 2020, p. 127).

Já com relação aos conhecimentos construídos e/ou mobilizados pela mentora, bem como possíveis aprendizagens, essas estão relacionadas com os seguintes tipos de conhecimentos, de diferentes ordens e naturezas (como já foi mencionado em itens anteriores):

- Conhecimentos sobre elementos fundamentais da educação (a compreensão de

que a aprendizagem da docência se dá ao longo da vida); compreensão da importância do processo reflexivo para o desenvolvimento profissional e ferramentas / estratégias a serem usadas na mentoria para envolver o iniciante em processos reflexivos (Souza; Reali, 2020b, p. 1933-1934); conhecimentos pedagógicos para ensinar quanto para ensinar a ensinar (não basta saber ensinar alunos dos anos iniciais, é necessário saber ensinar a PI a ensinar seus estudantes; lançar mão de estratégias para fazer a iniciante compreender sobre o ensino); conhecimento tecnológicos (necessários tanto para o ensino do ensino em ambientes híbridos, quanto para ensinar a ensinar em tempos de ensino remoto emergencial); conhecimentos atitudinais (abordagem empática, escuta sensível e fala respeitosa); compreensões sobre a utilização de narrativas tanto para auxiliar na formação da iniciante quanto para possibilitar a coleta de dados para as pesquisas que envolvem o PHM, bem como para a elaboração de processos reflexivos (Souza; Reali, 2020b, p. 1933-1934).

- Competência organizacional, comunicativas e reflexivas (construção de aprendizagens sobre como comunicar melhor com a PI, de forma a fazê-la compreender as instruções; articular as próprias opiniões; apresentar atitudes orientadas para a inquirição); gerenciamento de situações complexas tendo em vista a tomada de decisões (principalmente ao longo do período de pandemia); levar em conta as crenças, os conhecimentos, as práticas e os desafios enfrentados na prática pela professora assistida (trabalho com as crenças e compreensões da PI por meio de narrativas; auxílio prestado para a PI com relação a superação de desafios); conhecer a si própria e gerenciar suas próprias aprendizagens; engajar-se em estudos e auto-estudos, estando consciente de seu papel formativo, refletindo sobre sua prática formativa (Tancredi; Reali, 2011, p. 42).

Todos esses fatores apenas evidenciam que um mentor tem que acionar e mobilizar muitos elementos e conhecimentos para poder atuar como formador, indicando que a atividade da mentoria (e da formação, de maneira geral) se revela ser complexa, da mesma forma que a docência também possui complexidade. Inclusive, devido a essa condição, o próprio desenvolvimento do PHM – enquanto iniciativa de mentoria docente – se deu de maneira sofisticada.

A mentoria se constitui como sendo uma possibilidade de indução à docência.

Porém, mais do que ser uma maneira viável de promover indução à docência e contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes em início de carreira, a mentoria também pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos próprios mentores. Por esse motivo, é válido e pertinente lutar pela mentoria. Mas, afinal, como se forma um mentor? Como tornar um professor experiente em um formador, um mentor? O que os programas de indução, em especial as iniciativas de mentoria, não podem deixar de considerar com relação à formação de mentores? Pesquisas como a da presente tese – bem como as demais pesquisas elaboradas a respeito de programas de mentoria docente – oferecem subsídios concretos para a elaboração, desenvolvimento e aprimoramento de futuros programas de mentoria, futuras iniciativas de indução docente.

Diante de tudo o que foi apresentado, a expectativa é a de que os resultados apresentados na presente tese possam auxiliar futuras iniciativas de indução à docência, em especial a mentoria, para que tais programas possam proporcionar uma formação para docentes experientes que contemple os conhecimentos que são necessários para atuar como formador e/ou mentor. Pois, na medida em que a presente pesquisa revela quais conhecimentos puderam ser construídos por uma professora mentora e quais os tipos de tensões que docentes experientes podem se deparar no exercício da mentoria, essas informações poderiam contribuir para a construção e desenvolvimento de programas de formação e de mentoria que fossem adequados para formar formadores.

Com relação à elaboração de pesquisas futuras, considerando que a presente tese contribuiu para a compreensão sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional da mentoria, analisando uma única díade M-PI (um estudo de caso), então esse tipo de pesquisa abre caminhos para novas e futuras investigações, em que é possível analisar as interações, conversas profissionais e práticas de mentoria desenvolvidas entre a mentora Larissa e suas outras PIs acompanhadas, bem como contribui para a elaboração de pesquisas sobre outras díades participantes do PHM. Pois, essas novas e futuras pesquisas podem contribuir para uma maior compreensão sobre a base de conhecimentos da mentora Larissa e também de outras mentoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA; D. M. de; ALVES, M. N. **O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância.** Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.

ACHINSTEIN, B.; ATHANASES, S. Z. **Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors.** Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 21(7), p. 843-862, 2005.

ALARCON, Jéssica Francine Ferreira da Silva. **Elementos Da Base De Conhecimentos E Processos De Raciocínio Pedagógico De Uma Mentora Iniciante De Professoras Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Em Início De Carreira:** Um Estudo De Caso. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. T. **Representações e Práticas Sociais:** contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. Temas em Psicologia da SBP - 2000, Vol. 8, No. 3, p. 257-267, 2002.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri De, et al. **Categorias Teóricas De Shulman:** Revisão Integrativa No Campo Da Formação Docente. Cadernos de Pesquisa, vol. 49, no 174, dezembro de 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos E Abusos Dos Estudos De Caso.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. de M. **Prática Educativa:** entre o essencialismo e a práxis. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

BARROS, B. C. de; MARINI, C.; REALI, A. M. de M. R. **Percepções sobre a Docência na Pandemia:** Trocas entre Professoras Iniciantes e Experientes no Programa Híbrido de Mentoria. EaD em Foco, [S. l.], v. 10, n. 3, 2020.

BARROS, Bruna Cury de. **Mentoras De Professoras Iniciantes Da Educação Infantil:** Enfrentando E Superando Tensões No Processo De Ensinar A Ensinar. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

BARROS, Janailza Moura de Sousa. **Contribuições Do Programa Híbrido De Mentoria (PHM) Da Ufscar Para O Desenvolvimento Profissional Docente:** Perspectiva De Professoras Iniciantes. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

BERRY, Amanda; Depaepe, Fien; DRIEL, and Jan van. Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (editores). **Internacional Handbook of Teacher Education**. Singapura: Springer Science+Business Media, Volume 2, 2016.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In: BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, p.147- 202. 1994.

BORGES, Fabiana. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos. 2017.

BRAGA, F. M.; REALI, A. M. de M. R.; CESÁRIO, P. M.; CASTRO, M. M. de. **Conversas interativas virtuais em um Programa Híbrido de Mentoria: temas tratados e abordagens adotadas de professoras experientes-mentoras**. ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 712–730, 2020.

CARVALHO, Brenda Karla Reis de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Aprendizagens de Tutoras Sobre os Processos de Assessoramento e Desenvolvimento Profissional de Mentoras**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, vol. 32, no. 71, p. 92–104, agosto de 2023.

CESÁRIO, Priscila Menarin. **Programa Híbrido De Mentoria: Contribuições Para A Aprendizagem Da Docência De Professoras Iniciantes**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories**. Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools. Educational Researcher, Vol. 25, No. 3, p. 24-30. Abril, 1996.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. **Chapter 8 - Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. Review of Research in Education, 24, 249-305. 1999.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. **Teacher development partnership research: a focus on methods and issues**. American Educational Research Journal, v. 30, n. 3, 1993.

CONNELLY, F., CLANDININ, D; HE, M. F. **Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape**. In: Teaching and Teacher Education, n.13, v.7, p. 665-674, 1997.

COSTA, Josilene Silva da. **A docência do professor formador de professores**. Tese (Doutorado em Educação). 2010. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos. 2010.

CRUSOÉ, N. M. de C.; MOREIRA, N. R.; PINA, M. C. D. **Definições de Prática Educativa em Diferentes Perspectivas Sócio-Educacionais.** Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 19. n.31 jul./dez. 2014.

DAL-FORNO, Josiane Pozzatti. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos. 2009.

DAY, Christopher. A resiliência, os professores e qualidade da Educação. In: **Formação e Trabalho Docente: Diversidade e Convergências.** Org.: Maria Assunção Flores; Clara Coutinho. De Facto Editores. 2014.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente.** Revista Brasileira de Educação, vol. 21, junho de 2016.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes.** Acta Scientiarum. Education, vol. 39, no. 1, dezembro de 2017.

FIGUEIREDO, Kristianne Lina; JUSTI, Rosária. **Uma Proposta de Formação Continuada de Professores de Ciências buscando Inovação, Autonomia e Colaboração a partir de Referenciais Integrados.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Vol. 11 No 1, 2011.

GALINDO, C. J. **As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 38–50, 2012.

GIRALDI, L. P. B.; PEREZ, M. C. A. **A Abrangência das Pesquisas Brasileiras sobre Práticas Pedagógicas e Práticas de Ensino: considerações e posicionamentos teóricos.** Educação em Revista, Marília, v.20, n.1, p. 25-38, Jan.-Jun., 2019.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-169.

GROSSMAN, Pamela; WINEBURG, Sam; Woolworth, Stephen. **What Makes Teacher Community Different from a Gathering of Teachers? An Occasional Paper.** Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington. 2000.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de Formação: registro de um per curso.** Mimeo Unicamp, 2005.

HONG, Yihua; MATSKO, Kavita Kapadia. **Looking Inside and Outside of Mentoring: Effects on New Teachers' Organizational Commitment.** American Educational Research Journal, vol. 56, no 6, dezembro de 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

KORTHAGEN, Fred; LOUGHRAN, John; LUNENBERG, Mieke. **Teaching Teachers—Studies into the Expertise of Teacher Educators:** An Introduction to This Theme Issue. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 2, fevereiro de 2005.

KORTHAGEN, Fred; LOUGHRAN, John; RUSSELL, Tom. **Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices.** *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, no 8, novembro de 2006.

KORTHAGEN, Fred. A. J. *Pedagogy of Teacher Education.* In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (editores). **Internacional Handbook of Teacher Education.** Singapura: Springer Science+Business Media, Volume 2, 2016.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. **Ensino-aprendizagem:** uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*. V. 5. 2001.

LEMES, Fernanda Cristina Gaspar. EVANGELISTA, Maria Tereza Fernandino; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. **Contribuições De Cochran-Smith & Lytle Para A Formação De Professores:** Analisando Conhecimentos e Práticas. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*. 2020.

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.

LIMA, E. F. de. **A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural.** *Educação*, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 165–178, 2009.

LITTLE, J. W. **Inside Teacher Community:** Representations of classroom practice. *Teacher College Record*, v. 105, no. 6, 913-945. 2003.

LITTLE, J. W. **Locating Learning in Teachers' Communities of Practice:** opening problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, n.18, p.917-946. 2002.

LOUGHRAN, J. **Professionally developing as a teacher educator.** *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 1-13. 2014.

LOUGHRAN, John; Keast, Stephen; Cooper, Rebecca. *Pedagogical Reasoning in Teacher Education.* In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (editores). **Internacional Handbook of Teacher Education.** Singapura: Springer Science+Business Media, Volume 1, 2016.

LOUGHRAN, John. **Pedagogical Reasoning:** The Foundation of the Professional Knowledge of Teaching. *Teachers and Teaching*, vol. 25, no 5, julho de 2019.

MACHADO, Micheli Fernanda. **Aprendizagem Da Docência De Professoras Iniciantes Em Um Programa De Mentoria:** Processos Reflexivos e Autonomia. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Sísifo - Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latinoamérica.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 47, no. 166, out./dez., 2017.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARINI, C.; BARROS, B. C. de; REALI, A. M. de M. R. **Conversas Profissionais Síncronas e Assíncronas Com Recursos Tecnológicos Na Mentoria.** Revista Teias v. 23; n. 69; abr./jun. 2022.

MATHEOS, K. Educação híbrida: a chave da inovação nas universidades canadenses. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos.** São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 57-68.

MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; MORAIS, Rogério de. **Estudo De Caso Como Estratégia De Investigação Qualitativa Em Educação.** Ensaios Pedagógicos, [S. l.], v. 2, n. 1, p. p.26–33, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 6. ed., Petrópolis - RJ: Vozes, 2007. Ministério da Educação. Conselho científico para avaliação de professores. 2011.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Limites e possibilidades da atuação de mentores nos processos de inserção profissional docente.** R. Transmutare, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 179-195, jul./dez. 2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman.** Educação, v.29, n.2, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem Da Docência: Professores Formadores.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

NARVÁEZ, Maria Mercedes Jiménez. **La inserción profesional docente: un campo para la formación e investigación.** Revista de Educación Pública, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 311–331, 2019.

NASCIMENTO, L. M. do. **Professores Experientes De Uma Escola Freinetiana: identidade, saberes e processos de aprendizagem.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

OLIVEIRA, Gabriel Silva de. **Conhecimento Prático Profissional e Prático Pessoal: Experiências Que Vivi/Vivo São As Histórias Que Me Constituem Professor.** 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

OLIVEIRA, R.M.M.A. de. **Narrativas de formação:** aspectos da trajetória como estudante e experiências do estágio. *Revista Interações*, n. 18, p. 229-245, 2011a.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Narrativas:** contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305. 2011b.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; MAGALHÃES, Elisa Gomes; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **Narrativas de formação:** o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 25, n. 60, p. 631–656, 2016.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. **A escrita de diários na formação docente.** *Educação em Revista*, vol. 28, no. 1, março de 2012.

ORLAND-BARAK, L. In: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (editores). **Internacional Handbook of Teacher Education.** Singapura: Springer Science+Business Media, Volume 2, 2016.

REALI, A. M. de M. R.; BARROS, B. C. de; MARINI, C. **Programas de mentoria da UFSCar dirigidos a professores iniciantes:** uma síntese qualitativa das diferentes ofertas. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 32, n. 65, p. e41, 2022.

REALI, A. M. M. R.; SOUZA, A. P. G. de; BARROS, B. C. de. **O Whatsapp na formação de professores iniciantes no Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar.** *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 58, p. 344–357, 2020.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Programa de Mentoria Online para Professores Iniciantes:** fases de um processo. *Cadernos de Pesquisa*, 40, p. 479-506, 2010.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Programa de mentoria online:** espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, 34, p. 77-95, 2008.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REIS, Pedro. **Observações de Aula e Avaliação de Desempenho Docente.** Portugal, Lisboa: 2011.

RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Educação Online e Desenvolvimento Profissional De Formadores:** Reflexões E Apontamentos. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 173–194, 2013.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício:** contribuições de um programa online. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente:** natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SANTOS, J. G. dos. **Formadores de formação continuada de professores:** aprendizagem e desenvolvimento profissional em uma perspectiva heutagógica. 2022. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2022.

SANTOS, JUSSARA GABRIEL. **Formadores De Formação Continuada De Professores:** Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Em Uma Perspectiva Heutagógica. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos. 2022.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos:** contribuições para o desenvolvimento profissional docente de professores. 2008, 262f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2008.

SARTI, F. M. **Parceria Intergeracional e Formação Docente.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25. n. 02. p. 133-152. ago. 2009.

SCHOENFELD, A. **Toward a Theory of Teaching-in-Context.** Issues in Education, vol. 4, no 1, p. 1–94. 1998.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner:** Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass. 1987.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner:** How professionals think in action. Ashgate Publishing. 1991.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and Teaching:** Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, fev. 1987.

SHULMAN, L. S. **Those Who Understand:** Knowledge Growth in Teaching. Educational Research. 1986. p. 4-14.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino:** fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2014.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da Silva. **Processos De Construção Da Identidade De Mentoras Iniciantes.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos. 2020.

SOUZA, A. P. G. DE; REALI, A. M. DE M. R. **Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1910-1937, out./dez. 2020b.

SOUZA, A. P. G. de; REALI, A. M. de M. R. **Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: um estudo de dois casos.** Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e4142119, 2020a.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; CARNEIRO; Reginaldo Fernando; PEREZ, Silvia Maria; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; REALI; Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **A escrita de diário na formação docente.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.181-210, mar. 2012.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos.** Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 20, n. 67, 2020.

SOUZA, E. C. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Educação. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. de M. R. **O Que Um Mentor Precisa Saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal.** revista EXITUS, Volume 01, Número 01, Jul./Dez. 2011.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

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.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente.** Madrid: Narcea, S.A. de ediciones, 2015.

VAILLANT, Denise. **Formação de Formadores: estado da prática.** Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003.

VAILLANT, Denise; Marcelo García, Carlos. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Editora: EDUTFPR. Edição: 1ª. Número de páginas: 242p. Ano de publicação: 2012.

VAUGHAN, N. D.; GARRISON, D. R.; CLEVELAND-INNES, M. **Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry.** Canadá: AU Press, Athabasca University, 2013.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. **Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora.** Portugal, Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

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, p. 479-503, set./dez., 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** Educação & Sociedade, vol. 29, no 103, agosto de 2008.