



Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos

*Beginner Teachers Mentors:
Constructing a Knowledge Base*

*Mentores para profesores principiantes: la
construcción de una base de conocimientos*

ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA ¹

ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI ²

Resumo

Esta investigação tem como cenário uma pesquisa-intervenção que estuda as contribuições e os limites de um programa híbrido de mentoria para o desenvolvimento profissional de professores experientes e professores iniciantes. Nesse programa, 10 professoras experientes — mentoras (com mais de 10 anos de prática docente) auxiliam professores iniciantes (com até cinco anos de atuação docente), que atuam na Educação Básica, a minimizar ou superar as dificuldades vividas no início da carreira docente. Isso ocorre por meio da interlocução com professores experientes, após processo formativo específico para atuarem como mentoras. Este trabalho investigou a construção da base de conhecimento para a mentoria analisando narrativas escritas pelas mentoras sobre sua experiência com as professoras iniciantes. Foram identificadas as seguintes categorias que compõem essa base de conhecimento: i. conhecimento do conteúdo específico, ii. conhecimento pedagógico geral para a mentoria, iii. conhecimento pedagógico do conteúdo, iv. conhecimento sobre o ser mentor e v. conhecimento atitudinal. Observou-se que a mentoria tem se configurado como uma comunidade de aprendizagem, pois busca propiciar um lugar de diálogo não hierárquico

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil, Doutora em Educação, e-mail: anapaula@ufscar.br

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil, Doutora em Psicologia, e-mail: alinereali@ufscar.br

aproximando universidade e escola a: desenvolver ações formativas tendo em vista o contexto escolar do professor iniciante, suas demandas e outras necessidades formativas, valorizar a inserção dos participantes (pesquisadores, mentoras e iniciantes) em processos reflexivos e promover que as mentoras se assumam como parceiras do processo de formação dos iniciantes.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação de formadores. Mentoria.

Abstract

This research was conducted through an intervention research context that focused on the contributions and limits of a hybrid mentoring program for the professional development of experienced teachers and beginning teachers up to five years of teaching experience). In this program, 10 experienced teacher mentors (with more than 10 years of teaching practice) help Basic Education beginning teachers to minimize or overcome the difficulties experienced at the beginning of their teaching career, through dialogue with experienced teachers, after a specific training process to act as mentors. The research investigates the construction of the experienced teacher mentoring knowledge base, by analyzing narratives written by them concerning the experience with the novice teachers, identifying the following categories: i. specific content knowledge, ii. general pedagogical knowledge for mentoring, iii. pedagogical content knowledge, iv. knowledge about being a mentor and v. attitudinal knowledge. The mentoring program participants became a learning community as they seek to provide a place of non-hierarchical dialogue, strengthening relations between university and school. These relations occur by developing training actions considering the school contexts, demands, and other formative needs of the novice teachers, valuing the participation of researchers, mentors, and novices in the reflective processes. Moreover, this community promotes mentors to become partners in the process of novice teacher education.

Keywords: Teacher education. Educating teacher educators. Mentoring.

Resumen

Esta investigación se desarrolla en una investigación de intervención que estudia las contribuciones y los límites de un programa híbrido de mentoría para el desarrollo profesional de maestros experimentados y principiantes. En este programa, 10 maestras mentoras expertas (con más de 10 años de práctica docente) ayudan a los maestros principiantes (con hasta cinco años de experiencia docente) de Educación Básica a minimizar o superar las dificultades experimentadas al comienzo de su carrera docente, a través del diálogo con maestros experimentados, después de un proceso de formación específico, actuar como mentoras. Este trabajo investigó la construcción de la base de conocimiento para la mentoría a través del análisis de las narrativas escritas por las mentoras acerca de la experiencia con las profesoras principiantes. Se han identificado las siguientes categorías que conforman esta base de conocimiento: i. conocimiento de

contenidos específicos, ii. conocimiento pedagógico general para la tutoría, iii. conocimiento pedagógico de los contenidos, iv. conocimiento sobre ser un mentor y v. conocimiento actitudinal. Los participantes del programa de mentoría se han convertido en una comunidad de aprendizaje, ya que buscan proporcionar un lugar de diálogo no jerárquico, fortaleciendo las relaciones entre la universidad y la escuela. Estas relaciones ocurren al desarrollar acciones de formación considerando los contextos escolares, las demandas y otras necesidades formativas de los maestros novatos, valorando la participación de investigadores, mentores y principiantes en los procesos reflexivos. Además, esta comunidad promueve que las mentoras se perciban como colaboradoras en el proceso de formación de principiantes.

Palabras clave: *Formación de profesores. Formación de formadores. Mentoría.*

Introdução

Este estudo, de caráter exploratório, investiga o processo de construção da base de conhecimento para a atuação na mentoria de 10 professoras experientes — com mais de 10 anos de docência — da Educação Básica em uma experiência inicial de atuação como mentoras no Programa Híbrido de Mentoria (PHM), auxiliando professoras iniciantes (PI) — com menos de cinco anos de prática — a lidar com as dificuldades vividas nos primeiros anos de docência. Essas professoras experientes passaram por processo formativo específico para atuarem na mentoria. Este trabalho tem como ponto de partida o seguinte questionamento: após um ano e meio de efetiva atuação na mentoria, como se configuram as aprendizagens dessas professoras experientes? Objetivamos, então, caracterizar os elementos que compõem a base de conhecimento identificados no exercício da mentoria.

Investigar esses elementos é relevante na medida em que a atividade de mentoria é complexa, requer domínio dos conhecimentos específicos da docência e aqueles relativos ao saber ensinar a um professor iniciante ensinar, considerando suas demandas formativas, as singularidades do início da docência, seus contextos de atuação, dentre outros aspectos. As professoras experientes participantes deste estudo são mentoras iniciantes e temos percebido que elas possuem necessidades formativas específicas e vivenciam processos análogos aos dos professores iniciantes, como sentimentos de sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 1995), conflitos, dificuldades, desafios, dúvidas e solidão (MARCELO; VAILLANT, 2009).

A mentoria é um rico contexto de desenvolvimento profissional dos professores experientes/mentores, uma vez que se constitui como um espaço de “compartilhamento de ideias e ações e para o desenvolvimento de disposições, conhecimentos e habilidades de ensinar e aprender a ensinar” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 87).

O PHM, cenário desta investigação, é uma pesquisa-intervenção¹ desenvolvida na perspectiva construtivo-colaborativa (MIZUKAMI; REALI, 2019) e de caráter híbrido, isto é, articulando intencionalmente e de forma clara atividades formativas presenciais e a distância (VAUGHAN; CLEVELAND-INNES; GARRISON, 2013) — com o uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) — e conecta a universidade com as escolas públicas objetivando a criação de um espaço formativo que agregue conhecimentos prático e acadêmico, de forma não hierarquizada, fornecendo novas oportunidades de aprendizagem.

O PHM é construído, organizado e está em andamento via parceria que preconiza o desenvolvimento de relações horizontais entre universidade-escola, um grupo de pesquisadores de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo e professoras experientes que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos². Ademais, distancia-se de uma proposta formativa que não leva em consideração as filosofias pessoais e conhecimentos prévios dos PI, nem as singularidades de suas práticas e de seus contextos de atuação. O acompanhamento do principiante é individualizado e cada díade mentor-professor iniciante (M-PI) constrói e desenvolve uma trajetória de interação específica em um AVA. Importante ressaltar que cada professora experiente iniciou o acompanhamento de um iniciante e aos poucos elas foram interagindo com mais de um PI. Cada acompanhamento teve distintos períodos de duração; o mais longo foi de 19 meses e o mais curto teve a duração de três meses.

¹ Com apoio financeiro da FAPESP.

² Algumas dessas docentes participaram de outro projeto de pesquisa do mesmo grupo proponente e outras foram indicadas por seus pares, considerando os seguintes critérios: experiência docente acima de dez anos e disponibilidade para realizar uma formação inicial para a mentoria, efetuar o acompanhamento de até cinco professores iniciantes e participar de encontros presenciais semanais na universidade.

Enquadramento teórico

A aprendizagem da docência é concebida como um processo que ocorre ao longo da vida, perpassando por diversas fases até o final de sua carreira.

Os primeiros anos da carreira docente são essenciais para alcançar um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo (MARCELO; VAILLANT, 2009). Esses anos iniciais de atuação docente têm singularidades, amplamente discutida na literatura (HUBERMAN, 1995; VAILLANT, 2003; MARCELO; VAILLANT, 2009, dentre outros). É um período repleto de tensões (por exemplo, dúvidas, incertezas, dilemas, divergências, desacordos, conflitos), de intensas aprendizagens que ocorrem, via de regra, em contextos desconhecidos que exige do iniciante aprender o funcionamento administrativo-pedagógico próprio de cada rede de ensino e escola e, muitas vezes, marcado pelo sentimento de solidão. Além disso, o iniciante ensina ao mesmo tempo em que continua a aprender a ensinar e, nesse processo de aquisição do conhecimento profissional, precisa manter o equilíbrio pessoal.

Em razão dessas singularidades, é indispensável que haja o apoio e o acompanhamento dos PI por colegas mais experientes (NÓVOA, 2019). O processo sistemático de acompanhamento de professores iniciantes é uma iniciativa pouco explorada no Brasil. Ao investigar 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões brasileiras, André (2012) identificou em dois municípios uma política de acompanhamento dos iniciantes. Outras iniciativas voltadas aos iniciantes, identificadas por André (2012), englobam a proposição de cursos seminários e discussões.

Mira e Romanowski (2015) buscaram identificar na produção científica do IV Congreprinci do ano de 2014 estudos que investigam programas de inserção profissional voltados para os docentes iniciantes. Foram encontrados seis artigos com foco no professor iniciante, sendo que três trabalhos investigam programas de inserção/acompanhamento profissional do iniciante. Entretanto, as autoras alertam para o fato desses programas não se constituírem como políticas públicas, o que pode ocasionar a descontinuidade dos mesmos.

Considerando essa raridade de programas de acompanhamento de iniciantes no Brasil, Gatti, et al (2019), apresentam o Projeto de Tutoria Educacional desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, voltado para acompanhar docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental com até três anos de ingresso na rede municipal. Esse projeto visa possibilitar o desenvolvimento profissional do iniciante, propiciando que ele se envolva em processos reflexivos sobre sua prática de sala de aula, que tem como base “uma relação de parceria e corresponsabilidade entre tutor (o par experiente) e tutorado (o professor iniciante)” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2019, p. 247). Assim, cada díade tutor-tutorado percorre um caminho formativo personalizado considerando as necessidades do iniciante em sua prática pedagógica. De acordo com as autoras, informações extraoficiais evidenciam que o projeto tem alcançado resultados positivos.

Outra estratégia de acompanhamento do iniciante são os programas de mentoria. Apesar de também serem pouco explorados no Brasil, iniciativas desenvolvidas em países como Holanda, Nova Zelândia, Canadá, Espanha, Inglaterra, Chile e República Dominicana têm indicando as potencialidades da mentoria (MARCELO, 2011; MARCELO; VAILLANT, 2017). A mentoria é concebida como um programa de inserção à docência em que professores experientes — após formação específica — auxiliam docentes em início de carreira a se desenvolverem como profissionais da educação no exercício da profissão docente. Ao interagirem entre si, os professores podem estabelecer espaços de aprendizagem profissional por meio de interlocução, trocas, colaboração, trabalhos conjuntos e responsabilidade partilhada (TIMPERLEY, 2005). Os mentores podem apoiar os iniciantes no desenvolvimento de conhecimentos e compreensão sobre os alunos, o conteúdo, o currículo, as políticas públicas, dentre outras capacidades gerais que sustentam a aprendizagem e a aplicação de conhecimento em diferentes contextos (MIZUKAMI; REALI, 2019).

A mentoria é um programa que implica em desenvolvimento e aprendizagens em uma via de mão dupla; afinal, o professor experiente poderá compartilhar conhecimentos sobre a prática docente com o iniciante, enquanto ele próprio se desenvolve profissionalmente. Estudos sobre processos de mentoria (REALI;

TANCREDI; MIZUKAMI, 2008; TANCREDI; REALI, 2011, MIZUKAMI; REALI, 2019, dentre outros) consideram que os conhecimentos necessários para um mentor são similares à base de conhecimento de qualquer professor e às especificidades exigidas na atuação como formador. Há uma “dispersão semântica” no que se refere ao conceito de formador (VAILLANT, 2003), entretanto, consideramos que a função de mentor se caracteriza como tal. Nóvoa (2019) indica que o entrelaçamento entre universidade e escola assumindo a corresponsabilidade na formação de professores exige que os professores da Educação Básica sejam vistos como formadores e assim se considerem. Isso não significa desconsiderar as especificidades de cada função — professor da universidade e professor da educação básica — mas, compreender essas especificidades e considerar que todos os envolvidos têm capacidade de efetiva participação e de tomada de decisão.

Quanto aos conhecimentos necessários para a docência, respaldamo-nos nas ideias de Shulman (2004a) quanto à base de conhecimento para o ensino. Essa base “consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino” (MIZUKAMI, 2004, p. 3-4). Envolve conhecimentos de diferentes naturezas e engloba uma construção contínua, assim vai se aprofundando, diversificando e se tornando mais flexível “a partir da experiência profissional refletida e objetivada” (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

A base de conhecimento para o ensino abarca o domínio de conhecimentos: pedagógicos, sobre o currículo, sobre os estudantes e suas características, sobre o contexto de atuação, sobre os fins educacionais, sobre o conteúdo a ser ensinado. Este último implica compreender os conceitos, a estrutura e as formas de organização de determinada área de conhecimento e conhecer o processo de produção dos conhecimentos. Além de conhecer o conteúdo a ser ensinado é fundamental saber utilizar os diferentes modos de representação de um conceito e/ou ideia, como analogias, exemplos, explicações, ilustrações etc.; conhecer os aspectos que facilitam e/ou dificultam a compreensão de um conteúdo; compreender como os estudantes aprendem os conteúdos, as dificuldades que

enfrentam nesse processo e seus conhecimentos prévios sobre os assuntos e tópicos ensinados (SHULMAN, 2004a).

Em relação aos conhecimentos demandados pela função de formador/mentor, inicialmente é válido pontuar a importância de ele ser um professor experiente considerando que, via de regra, esse profissional possui um quadro de referências para a docência mais complexo e amplo do que um iniciante, a estrutura de conhecimento deste tende a ser mais aprofundada e multifacetada (MARCELO; VAILLANT, 2009). Um professor experiente se diferencia do iniciante quanto ao uso das estratégias e o modo como compreende o contexto de atuação (WANG; ODELL, 2002). O professor experiente consegue exercer um controle voluntário e estratégico sobre partes dos processos de ensino e aprendizagem; no caso dos iniciantes, suas decisões e ações tendem a ser mais automáticas; o experiente consegue analisar a estrutura abstrata do problema e recorrer a um repertório variado de problemas já enfrentados e o iniciante tende a focar aspectos mais imediatos e/ou utilitários do problema (MARCELO; VAILLANT, 2009).

Ressaltamos que a experiência por si só não gera aprendizagens que culminem nas características acima elencadas; há diversas fontes da aprendizagem docente/e do formador, como os momentos formativos formais, a prática profissional, o contexto da escola e a sala de aula, a interação com os pares, especialistas e familiares, entre outros sujeitos e espaços e nesse processo de aprendizagem a reflexão é um elemento fundamental. Envolver-se em processos reflexivos implica pensar sobre os aspectos procedimentais, sobre a atividade pedagógica e os condicionantes sociais e políticos do ensino e da escolarização, proporcionando que o docente/formador analise e discuta criticamente as situações vivenciadas na escola e busque agir de forma a modificar essas situações propiciando, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional.

No que tange ao domínio de conhecimentos do mentor, Wang e Odell (2002) enfatizam o quanto a atuação docente é situada e, nesse sentido, o mentor precisa compreender de forma aprofundada o conteúdo a ser ensinado e saber conectá-lo às singularidades das diversas populações estudantis, entendendo como as metodologias de ensino podem contribuir para que esses estudantes compreendam o conteúdo. Além

disso, o mentor precisa saber como propiciar, aos professores iniciantes, à apropriação e ao desenvolvimento desse conhecimento para o ensino.

Espera-se também que os mentores compreendam práticas de ensino e seus princípios e ajudem os principiantes a desenvolverem entendimentos similares considerando o contexto de atuação. Isso não significa ensinar aos iniciantes técnicas e habilidades de ensino, mas favorecer a compreensão dos fundamentos orientadores das práticas de ensino e o pensamento sobre as razões e pressupostos dessas práticas, possibilitando a construção de um quadro de referências para ensinar e para aprender a ensinar de forma situada. Para tanto, o envolvimento em processos reflexivos sobre a própria prática é essencial (WANG; ODELL, 2002).

É necessário ainda que um formador tenha uma formação científica e didática sólida e compreenda as matrizes de aprendizado que as apoiam; compreenda os princípios do trabalho com adultos; conheça o contexto socioeconômico e cultural dos formandos, suas procedências, o rendimento em cursos já realizados, dentre outros aspectos; e saiba apoiar os professores a lidar com as demandas do sistema educativo atual e a auxiliar a concretizar mudanças comportamentais, conceituais e metodológicas (VAILLANT, 2003).

A base de conhecimento dos formadores que visa que o outro aprenda a ensinar implica o domínio do: i. conhecimento do conteúdo específico para a mentoria — ou seja, o domínio das áreas referentes às necessidades formativas do iniciante, conhecer o que ele deve aprender; ii. conhecimento dos contextos formativos escolares; iii. conhecimento de processos de aprendizagem da docência para promovê-los em diferentes contextos sendo fundamental saber utilizar ferramentas que propiciem ao iniciante seu envolvimento em processos reflexivos; iv. conhecimento sobre políticas públicas educacionais, seus processos históricos de construção e suas bases teóricas; v. conhecimento pedagógico do conteúdo. Esta última reflete o protagonismo do formador, engloba tanto o “conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem da docência quanto conhecimento sobre a prática profissional como eixo de processos formativos” (MIZUKAMI, 2006, p. 17).

O mentor deve ter uma visão multifocal e, assim, ser capaz de forma simultânea, articulada e contínua, de olhar para os professores iniciantes, os processos de aprendizagens desenvolvidos e os fatores que neles intervêm. Essa

visão multifocal abarca o conhecimento pedagógico sobre o professor iniciante, isto é, implica em conhecer o professor iniciante — suas concepções e práticas, seus estudantes (aprendizagens e necessidades) e seu contexto de trabalho, para poder identificar suas necessidades formativas e fornecer o apoio necessário. A construção do conhecimento pedagógico sobre o iniciante é influenciada pela imagem que o mentor tem dele, e a construção dessa imagem não é isenta de conflito (TANCREDI; REALI, 2011).

Especificamente no PHM, em razão de ser desenvolvido em uma dinâmica híbrida, as mentoras devem aprender a empreender as práticas de mentoria por meio do AVA, que demanda saber usar recursos digitais do Moodle e outros, como o WhatsApp, Youtube, dentre outras plataformas e espera-se que os mentores tratem os principiantes como aprendizes ativos, propiciando a construção de uma base de conhecimento para o ensino em uma perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo.

A constituição da base de conhecimento de mentores possivelmente é/será transformada e ampliada ao longo do exercício da mentoria, assim como ocorre com a construção de uma base para a ação docente. Trata-se de um processo dinâmico, não linear e singular, e sofre diversas influências, como crenças, valores e expectativas do sujeito, formação (escolarização, formação profissional), interação com os pares, com o contexto de trabalho, com os estudantes e familiares, políticas públicas, entre outros elementos, e a experiência é essencial para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2004).

Diante da complexidade da construção de uma base de conhecimento para a mentoria é primordial que os mentores participem de um processo formativo inicial antes de atuarem como tal e façam parte de uma comunidade profissional de mentores que, com base no respeito mútuo, pode oferecer apoio intelectual e afetivo buscando construir em conjunto soluções para as situações e tensões vividas na mentoria. Shulman (2004b) advoga que uma cultura de comunidade valoriza as experiências e cria oportunidades de aprendizagem. O que pressupõe o engajamento em diferentes tipos de diálogo, instrução entre os pares e trabalho colaborativo, elementos que permitem transmitir e compartilhar conhecimentos e analisar a prática por meio dos acontecimentos quando os erros ocorrerem, quando surgirem

problemas, quando aparecem surpresas. A construção de uma cultura de aprendizagem leva tempo, afinal os participantes expõem suas concepções, dialogam, negociam e decidem juntos, constituindo assim a identidade do grupo.

A prática de mentoria não é uma tarefa simples ou intuitiva, requisita um perfil específico daqueles que querem desempenhar tal função; disposição, tempo e aperfeiçoamento constante dos conhecimentos e habilidades.

Procedimentos metodológicos

Antes do início do PHM 15 professores com mais de 10 anos de atuação na docência participaram de uma formação específica articulando atividades presenciais semanais e on-line, para que aprendessem a ser mentores ao atuar em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), especificamente na plataforma Moodle. Após essa formação, os professores experientes iniciaram o acompanhamento de um professor iniciante. Com o objetivo de acompanhar e auxiliar as ações dos experientes como mentores iniciantes, deu-se continuidade à realização de reuniões semanais entre eles e a equipe da universidade e a oferta de atividades formativas aos mentores organizadas tendo em vista suas demandas e as do programa de mentoria.

Considerando o propósito de identificar e caracterizar os elementos que compõem a base de conhecimento para a mentoria desses profissionais, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa por possibilitar o acompanhamento próximo do processo formativo-investigativo ao configurar a realização de um estudo descritivo-analítico e de caráter exploratório. Tivemos como fonte principal de dados uma narrativa escrita produzida por 10³ professoras experientes sobre suas aprendizagens ao longo da mentoria. Os depoimentos dessas professoras nos encontros semanais com o grupo de pesquisadoras caracterizou-se como uma fonte auxiliar de dados.

³ No momento de produção deste artigo o PHM conta com 19 meses de efetivo acompanhamento dos professores iniciantes. Em razão de questões pessoais (filho recém nascido, carga horária de trabalho incompatível com as atividades previstas) algumas mentoras precisaram se desligar.

Considerando a natureza narrativa dos dados, sua análise encaminhou-se para um equilíbrio: não se limitou aos discursos das narradoras e nem à construção de uma categorização *a priori* e fixa das narrativas. Tivemos uma visão binocular, em outras palavras, buscamos elaborar um retrato interno da realidade das narradoras e inscrevê-lo em um contexto externo que propicia significado e sentido à realidade subjetiva que, afinal, corresponde a uma realidade socialmente construída (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

O processo de análise envolveu, inicialmente, identificar o que as mentoras consideraram que aprenderam, os conteúdos presentes nessas aprendizagens e outros elementos identificados nas evidências fornecidas pelas professoras ao exemplificar suas aprendizagens, como, por exemplo, modos de interação com os iniciantes, estratégias e táticas de acompanhamento, formas de representação do conteúdo, repercussões do programa, dentre outros. Em um segundo momento, esses conteúdos foram contextualizados com a literatura que discorre sobre a base de conhecimento de formadores e de mentores. A partir disso, foram delimitados os seguintes eixos de análise: i. conhecimento do conteúdo específico, ii. conhecimento pedagógico geral para a mentoria, iii. conhecimento pedagógico do conteúdo, iv. conhecimento sobre o ser mentor e v. conhecimento atitudinal. Finalizando a delimitação desses eixos de análise, identificamos a frequência das ocorrências. Além desses elementos, os dados revelaram a importância do apoio do grupo de pesquisadoras e mentoras para a construção e ampliação desses conhecimentos. Desse modo, construiu-se também o eixo “o PHM como uma comunidade de aprendizagem”.

Construindo uma base de conhecimento para a mentoria

Conhecimento do conteúdo específico

Quanto à necessidade do domínio do *conhecimento do conteúdo específico* a ser ensinado pelo formador/mentor (WANG; ODELL, 2002; VAILLANT, 2003; MIZUKAMI, 2006; TANCREDI; REALI, 2011), cinco mentoras relataram que é fundamental conhecerem em profundidade o conteúdo a ser ensinado pela PI, isto é, esse conhecimento relaciona-se diretamente com a necessidade formativa da PI. As mentoras pontuaram que quando desconhecem algo buscam aprender. Nesse

processo, solicitam a ajuda da equipe de pesquisadoras e das próprias colegas mentoradas. O depoimento de C. exemplifica essa consideração:

[...] para colaborar com precisão nas dificuldades da PI eu preciso estar sempre estudando os temas que identifico como necessidade formativa da PI. Quando iniciei no programa acreditei que minha experiência como docente seria suficiente para dar suporte ao professor iniciante, porém, no decorrer do programa, por meio das atividades e registros no diário das PI, o meu papel como mentora seria mais complexo (C.).

Ao longo do PHM, as mentoradas apresentaram as seguintes demandas formativas quanto ao domínio do conteúdo específico: estudar temáticas voltadas ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), estudar e compreender a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprofundar os estudos sobre alfabetização e letramento. Diante disso as pesquisadoras procuram inserir momentos formativos sobre algumas dessas temáticas paralelamente a outras discussões que englobam a mentoria; esses momentos foram avaliados de forma positiva pelas professoras experientes, uma vez que, segundo elas, possibilitaram a compreensão de um “conteúdo específico”. O depoimento de N. é um exemplo dessa consideração:

Outra aprendizagem foi após a palestra sobre o espectro autista, a começar do porquê da troca do nome, estímulos, estratégias, direitos. Estava aguardando orientações, novas discussões, mas entendi que tenho que tomar algumas decisões e cobrar outras. As discussões foram uma ‘atividade à parte’ os casos abordados, as questões levantadas do nosso cotidiano, as dificuldades que encontramos em nosso dia a dia, ricas e intensas de novos conhecimentos (N.).

Importante observar que ao relatarem suas aprendizagens sobre um conteúdo específico, as mentoradas se voltam para a própria prática docente. Comentaram que conversam com os colegas da escola sobre o que aprenderam no programa de mentoria, trocam ideias, pensam sobre suas próprias concepções e ações.

Conhecimento pedagógico para a mentoria

Na categoria “conhecimento pedagógico para a mentoria” agregamos os seguintes elementos: conhecimento tecnológico (manejo e edição do AVA); a

importância do processo reflexivo para o desenvolvimento profissional docente; ferramentas e estratégias a serem usadas na mentoria.

No que tange ao *conhecimento tecnológico* (TANCREDI; REALI, 2011), sete mentoras indicaram que saber usar a plataforma Moodle como usuário e, principalmente, saber editá-la é fundamental para o desenvolvimento do acompanhamento da PI. Como exemplo, temos o depoimento de J.:

No início as dificuldades em organizar as atividades no ambiente, encontrar os recursos eram muito grandes. Os encontros que tivemos no início do PHM sobre o ambiente e as possibilidades de tirarmos dúvidas com nossos tutores foram fundamentais para que eu adquirisse o conhecimento que tenho hoje. Atualmente [o tempo despendido para organizar uma atividade] foi reduzido para 30% do tempo anteriormente utilizado. As atividades também estão mais organizadas, por exemplo, quando propunha a leitura de textos, não conseguia anexá-lo no corpo da própria atividade, o texto ficava solto com indicação na plataforma, hoje sei usar as ferramentas para propor fóruns, diário, questionários, anexar arquivos, etc. (J.).

V. afirma que a edição do AVA requer conhecimentos “diferentes e mais elaborados” comparando-os com os exigidos ao utilizar o ambiente como usuário. Recorda que diante da necessidade desse conhecimento tecnológico “*sentia um certo desconforto no início de minha atuação na mentoria. Aos poucos venci o medo e criei coragem para edição das atividades*” (V.).

Para as mentoras, o PHM foi a primeira experiência na edição de um AVA. A apropriação do conhecimento tecnológico foi gradual, desde a formação inicial na qual, além de aprender a usar o Moodle como usuárias, elas se envolveram em atividades de simulação de ações de mentoria, até a prática efetiva de mentoria que exige/exigiu novas aprendizagens e o aprimoramento desse conhecimento. Essa construção de maior familiarização, conhecimento e aprimoramento no manuseio do AVA mostrou-se necessária para que as professoras experientes, ao estarem em contato com os principiantes, conseguissem desenvolver o trabalho de mentoria virtualmente.

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.

Adiante, destacamos outros elementos que também caracterizam o eixo “conhecimento pedagógico para a mentoria” e que consideramos característicos de qualquer processo de mentoria, seja desenvolvido on-line ou presencialmente.

Ao exercerem a mentoria, a maioria das professoras experientes alegou que aprendeu a *importância do processo reflexivo* para impulsionar o desenvolvimento profissional docente e a usar algumas *ferramentas e estratégias na mentoria* que consideram úteis para propiciar processos reflexivos nas PI que acompanham. Um exemplo são as características de um *feedback* que elas denominam de “produtivo”, a saber: conter questões com o objetivo que a PI olhe para sua prática e avance no processo de aprendizagem sobre as dificuldades que apresenta; propiciar que a PI perceba aspectos de sua ação que não estão claros; favorecer que a PI faça uma análise de sua própria prática. Elaborar *feedbacks* produtivos sempre foi uma preocupação das mentoras e expressa nos encontros presenciais com a equipe de pesquisa. Sobre isso C. assinala:

A oportunidade de dialogar com as tutoras, coordenadoras e colegas mentoras ajudou entender que devemos, nos feedbacks, sempre lançar questões com o objetivo de adquirir dados, até mesmo nas entrelinhas, para ajudar a PI a olhar para sua prática e avançar no processo de aprendizagem sobre as dificuldades que apresenta (C.).

M. afirma que, após certo período de atuação como mentora, começou a elaborar *feedbacks* com o objetivo de potencializar a reflexão sobre o que a PI escreveu e a esclarecer aspectos de sua ação, estes que não estão claros. A mentora exemplifica sua aprendizagem apresentando trecho de um *feedback*:

Fiz alguns apontamentos no seu próprio texto com comentários que podem te ajudar a refletir ainda mais sobre sua carreira e que achei pertinente para esclarecer algumas dúvidas que tive enquanto lia sua trajetória: suas dúvidas desde o início ainda permanecem?, como conseguiu melhorar seu planejamento?, o que mais te ajudou nesse início (colegas, cursos, direção)? (M.).

Outro exemplo é a autoavaliação que J. faz ao comparar seus *feedbacks* do início da mentoria com os atuais; os primeiros eram limitados a “algumas afirmações diretivas”, julgou que os retornos atuais são mais elaborados, isto é, “com uma riqueza muito maior, com afirmações e questionamentos”.

Outra ferramenta destacada pelas mentoras é a *narrativa escrita*. É válido pontuar que ao longo da formação inicial para a mentoria e das etapas seguintes, as professoras experientes elaboraram várias narrativas escritas: memorial de formação, diários, narrativas autoavaliativas, dentre outras. Aos poucos elas foram apreendendo as potencialidades das narrativas escritas para a formação docente. Sobre isso, N. enfatizou que elas possibilitam o retorno às experiências e à redefinição de significados:

ao relatar acontecimentos em um movimento reflexivo é possível que apareçam alguns incômodos sobre a ação realizada, momento em que a reflexão pode apresentar um julgamento ou outras possibilidades de encaminhamentos que poderiam ser realizados comparando as dinâmicas propostas e as lacunas que não eram perceptíveis em outros contextos, assim como comparar a expectativa da docência com a realidade vivenciada (N.).

Nessa direção o depoimento de L. evidencia que o registro da prática docente em um diário “é um excelente recurso para organizar ou compartilhar reflexões, nortear a ação e pensamento docente”. Destacou, ainda, que essas narrativas e reflexões, além de descritivas, devem ser dialógicas e críticas.

W. assinalou que não registrava suas reflexões sobre o trabalho docente, fazia registros mais descritivos. Ao atuar na mentoria, ela se voltou para sua prática docente e analisou que não registrava suas ações, tampouco a avaliação que fazia dos processos de ensino de aprendizagem e as eventuais mudanças que realizava diante disso.

[...] em todo desenvolvimento do PHM registrar no diário minhas reflexões é sim a maior aprendizagem que considero que tive em relação a minha prática docente e até no âmbito pessoal. Quando coloco que estamos acostumados apenas a descrever nossa prática pedagógica é no sentido de se preocupar em registrar o conteúdo que iremos trabalhar, não faço uma descrição detalhada da aula. O passo a passo de como ocorrerá a aula é internalizado e não registramos no papel. Não temos tempo hábil para descrever em detalhes o como, quais recursos/estratégias ou intervenções faremos. Essa reflexão é feita internamente durante a realização das atividades, com minha certa experiência consigo fazer alterações ou modificar o que havia elaborado caso perceba que não está dando certo (W.)

O memorial de formação foi outro tipo de narrativa elencada pelas mentoras, uma vez que ele possibilita a compreensão sobre como nos constituímos enquanto docentes. L., por exemplo, indicou que a elaboração do memorial de formação gerou um aprendizado duplo: compreender melhor seu processo de formação e entender que o memorial pode ser uma rica ferramenta formativa. Além disso, L. pontuou que, por meio da escrita de seu memorial, rememorou seu início da docência e as dificuldades enfrentadas, além das aprendizagens que teve na interação com a coordenadora pedagógica. A mentora avaliou essas experiências como formativas e a partir delas buscou projetar sua ação de mentoria.

Para o papel de mentora foi um momento de reflexão, pois pude lembrar os percalços do início da docência e me rever nas dificuldades de professor iniciante, como trabalhar com agrupamentos ou atividades diversificadas em sala de aula, algo que não aprendi sozinha, [...]o qual espero poder desenvolver com as PI (L.)

Sobre as ferramentas e estratégias que podem ser utilizadas no trabalho de mentoria, as mentoras enfatizaram que precisam lançar mão de *estratégias que possibilitem a coleta de dados detalhados* sobre o fenômeno relatado pela PI para poder identificar as necessidades formativas da iniciante, elencar prioridades e planejar as ações de mentoria. Conforme pode-se observar no depoimento de L.:

[...] para se ensinar não basta apenas o domínio do conteúdo, é preciso atenção às dimensões pedagógicas, profissionais, intelectuais, artísticas e também criativas. Para a identificação de tais necessidades pode se lançar mão de conversas informais ou mais formais, acompanhamento de planejamentos e registros, troca de experiências, relatos, análise de rotina, entre outros (L.).

V. também exemplificou essa constatação e assinalou que, enquanto mentora, tem o dever de instigar o PI a produzir registros com as características que considera pertinentes:

Sempre que lemos o registro de alguém estamos, física e temporalmente, distantes da situação. Se não houver traços nítidos e uma descrição bastante minuciosa podemos tirar conclusões precipitadas, cometer julgamentos equivocados e até mesmo levantar hipóteses que jamais se confirmariam. É necessário compreendermos e levá-las [as PI] a compreender que é preciso clareza na descrição das situações e dos fatos. Que precisamos sempre colocar evidências que comprovem, de fato, a aprendizagem. São elas os indicadores que norteiam os próximos passos. Nossos registros [de mentoria], descrições e comandas de atividades necessitam dessa riqueza de detalhes e de

indicadores precisos para que possamos trabalhar também nessa perspectiva com as PI. Instigá-las com bons questionamentos para serem minuciosas em seus registros é um caminho (V.).

As mentoras indicaram também a necessidade de utilizar estratégias que *identifiquem evidências* das aprendizagens das PI para avaliarem o progresso da mentoria.

Conhecimento pedagógico do conteúdo

A conexão entre os conhecimentos dos conteúdos e os pedagógicos resulta no “conhecimento pedagógico do conteúdo”, que se refere ao conhecimento de como ensinar um conteúdo, englobando o saber usar diferentes modos de representação de um conceito e/ou ideia, o conhecer os aspectos que facilitam e/ou dificultam a compreensão de um conteúdo, dentre outros aspectos (SHULMAN, 2004a). No que tange à mentoria, observamos nas narrativas das professoras explicações sobre como elas ensinam um conteúdo específico para as PI. O *feedback* de J., mentora de iniciantes que atuam na EJA, é um exemplo:

Você realizou a atividade e atingiu os objetivos propostos! [...] Analisando as escritas dos seus alunos podemos identificar que todos eles já possuem uma escrita alfabética. Segundo Emília Ferreira [...] Eles já possuem consciência da função social que a escrita traz e que quando se escreve, é para que alguém possa ler. À medida que interagem com a linguagem escrita, vão percebendo que ela não é uma representação fiel da fala e aparecem novos problemas para serem solucionados. É justamente nessa fase que seus alunos estão! Perceba a escrita da palavra enfermeira, para ela temos os seguintes registros: ENFEMIRA, INFERMEIRA, EMFEMIRA, INFEMERA E IFREMEIRA. Analisando essas escritas podemos encontrar as seguintes características, que são comuns no nível alfabético: omissão de letras nas sílabas, troca de letras de sons semelhantes e troca de posição de algumas letras nas sílabas. Alguns alunos já possuem uma escrita mais elaborada, como é o caso da D. Luzia (“O senhor Pedro vai para o trabalho está esperando ônibus está passando horas e meia”) e outros possuem uma escrita menos elaborada, com mais representatividade da fala, como no caso da dona Vera (“José vai tomaari onibus para ai nacidade”). A meta agora é trabalhar as questões ortográficas. Como trabalhar essas questões sem deixar a aula cansativa? Que atividades esses alunos precisam para evoluir para a escrita ortográfica? Que atividades você está trabalhando para que isso ocorra? Vamos trocar ideias a esse respeito? Pense sobre essas questões e registre no diário (J.).

Em seu *feedback* para a PI, J. explicou o conteúdo — processo de aquisição da leitura e da escrita por adultos — retomando as bases teóricas e utilizando a

escrita dos alunos da iniciante como exemplo, comparando-as a partir das informações dadas. A mentora deu continuidade à interação de forma a propiciar que a iniciante começasse a projetar sua ação pedagógica; para tanto utilizou-se de questionamentos e solicitou que a PI registrasse em seu diário.

Outro exemplo da categoria elencada é derivado da aprendizagem de W. sobre a importância do processo reflexivo — apresentada anteriormente. Diante dessa aprendizagem W. se mobilizou para propiciar que as PIs se envolvessem em um processo reflexivo e por isso lhes propôs algumas atividades que tem como base as atividades que as mentoras realizaram em seu processo formativo para atuarem como mentora. Um exemplo dessa ação de W. é retratado quando ela observou que as duas PI que acompanhava faziam registros nos diários mais descritivos do que reflexivos. Diante disso a mentora propôs as seguintes tarefas para ambas as PI: i) leitura analítica de um texto a partir de um roteiro de questões; ii) exame dos próprios diários das PI a partir de um roteiro de análise.

De forma semelhante a W., L. também se baseou na vivência da experiência da formação para a mentoria para ensinar a PI que acompanhava. Ao elaborar seu memorial de formação e, nesse processo, compreender que tal escrita pode ser altamente formativo, L. projetou uma ação para que a PI também compreenda que as experiências vividas antes do ingresso na profissão são elementos constituintes da docência. A mentora levanta uma hipótese e buscará testá-la.

[a partir do memorial da PI] procuro entender seu contexto de formação e realizar intervenções para enriquecimento do material. A PI relatou, em seu memorial, apenas fatos ocorridos até o momento em que ingressou na profissão, como se todo momento posterior, na docência, não estivesse diretamente relacionado ao seu memorial de formação. Com a escrita do meu memorial e a leitura de outros na formação do PHM, compreendi que a constituição docente se dá além do contexto familiar, das formações iniciais, entre outros, mas também na prática docente, por isso pretendo investir na continuidade do memorial da PI. (L.)

Esses depoimentos evidenciam que a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo ocorre ao longo do exercício profissional e a experiência prévia impulsiona essa construção. Além disso, esse conhecimento é construído e reconstruído ao ensinar. Desse modo, o mentor é o protagonista de sua produção (SHULMAN, 2004a; MIZUKAMI, 2004).

Conhecimento sobre o ser mentor

A atuação como mentor exige compreensões, conhecimentos e habilidades complexos, múltiplos e de diferentes naturezas (MIZUKAMI, 2006; TANCREDI; REALI, 2011; MIZUKAMI; REALI, 2019). Além disso, demanda disposição para que o professor iniciante seja visto e tratado como um aprendiz ativo, tendo em vista que seu desenvolvimento profissional ocorre em um continuum (WANG; ODELL, 2002).

Consideramos, então, que uma das especificidades da atividade de mentoria não é fornecer um conjunto de soluções prontas, afinal aprender a ser professor não é um processo que ocorre por meio da simples adição e substituição de conhecimentos ou técnicas. A mentoria visa propiciar que o principiante se envolva em um processo de reflexividade crítica de sua prática e contexto de atuação e, aos poucos, vai ampliando e diversificando sua base de conhecimento de modo a desenvolver a autonomia profissional, a ter clareza de seus quadros de referência, a saber buscar recursos e *feedbacks*, dentre outros aspectos essenciais para a prática da profissão. As situações vividas na prática docente não são apenas instrumentais, elas exigem decisões diante de um espaço complexo, incerto, singular e permeado por conflitos de valores. Desse modo, muitas das situações cotidianas possuem características únicas e exigem respostas únicas. Portanto, o perfil de docente como mero aplicador e o de mentor como fornecedor de soluções imediatas aos problemas apresentados não está em consonância com o cotidiano escolar e é fundamental que esse professor se assume como produtor de sua profissão.

As mentoras pontuaram um elemento central para o desenvolvimento da mentoria: “não é suficiente eu apontar caminhos para a PI superar suas dificuldades” (N.), mas sim propiciar a PI “*refletir sobre sua prática e pensarmos juntas na melhor forma de ajudá-la no que for preciso. Sempre penso se estou ‘a ajudando a pescar ou lhe ofertando o peixe’*” (M.). N. relatou que aos poucos foi compreendendo o sentido da mentoria:

Ao acompanhar uma PI fui descobrindo que no PHM há muitos desafios que precisam ser considerados e também muitas possibilidades de intervenção que vão sendo

desenvolvidas de acordo com as necessidades e situações de interação. Mais que situações de estímulo-resposta, as intervenções requerem conhecimento, reflexão e sensibilidade do mentor, levando em consideração também o apoio emocional (N.)

Diante disso, W. enfatizou que é essencial que o mentor assuma uma postura “crítico-reflexiva” que:

permite uma ação mais propositiva, com um olhar voltado para as entrelinhas e envolvendo o contexto da sala de aula e da interação. [...] é necessário saber quais questionamentos fazer, observar a compreensão da PI sobre as práticas de ensino, ter conhecimento sobre a concepção de ensino adotada pela escola, identificar as necessidades formativas da PI, levar a PI a aprender a “pensar reflexivamente”; “como ensinar a ensinar?”; “quando devemos dar o peixe e quando devemos ensinar a pescar?”. A busca pelo equilíbrio entre estas ações é fundamental (W.)

L. assevera que o trabalho de mentoria implica em constantemente analisar se esse equilíbrio indicado por W. é alcançado, conforme suas palavras:

[...] resgatamos, muitas vezes, a questão sobre “dar o peixe” ou “ensinar a pescar” e, embora com experiência em formação de professores e enquanto docente, confesso que a dúvida acaba permeando as ações. Trata-se um ponto que acredito que sempre estaremos a nos questionar, visto que está bem relacionado à forma como conduzimos uma atividade de intervenção (L.)

As mentoras revelaram que percebem a mentoria como um trabalho construído com diálogo e respeito, que não irá oferecer um *kit* de soluções, mas auxiliar no desenvolvimento de um profissional autônomo, seguro e que saiba acionar seus quadros de referências para analisar e lidar com diferentes situações vividas na ação docente.

Conhecimento atitudinal

A base de conhecimento para a mentoria também é composta por um conhecimento atitudinal, compreendido como uma maneira de atuar. Uma dessas maneiras é disposição para ter uma *escuta sensível* e pode se configurar na empatia. Nos encontros presenciais realizados semanalmente com as mentoras, a maioria indicou que a empatia é uma característica essencial do ser mentor e muitas pontuaram que exercitaram a empatia na mentoria. Duas indicaram que o mentor

precisa ter uma *escuta sensível*. A mentora N. denominou essa característica de “sensibilidade do mentor” e C. a descreve da seguinte forma:

em muitos momentos, sou uma ouvinte dos desabafos da PI, dos sufocos que acontecem com relação aos alunos, à direção, aos pais e com colegas da equipe. [...] O meu tempo de experiência como docente não é suficiente nos casos em que a PI está com sua autoestima abalada e seu psicológico desestruturado (C.).

Nesse cenário, J. afirma que aprendeu:

o real significado da empatia. O PHM tem em seu cerne o ser empático! A medida que frequentava os encontros presenciais [com a equipe da universidade] e que interagia com meus PI fui sentindo que esse era um conceito muito presente no grupo, pois ser empático é se identificar com outra pessoa, com a situação vivida por ela, é saber ouvir os outros e se esforçar para compreender os seus problemas, suas dificuldades e as suas emoções. A empatia leva as pessoas a ajudarem umas às outras (J.).

Essa empatia também pode ser observada no depoimento de C., uma vez que, ao pensar sobre as tensões vividas pela PI, ela se volta para a própria trajetória profissional e revela afligir-se com a falta de apoio e interação entre os pares.

Nestes anos na docência também passei por situações que me faziam refletir se não deveria desistir da profissão, muitas vezes me senti arrasada e incompetente, e muito desse sentimento pode ser atribuído à falta de apoio de colegas e direção que tendem a culpar o professor como o único responsável pela dificuldade que enfrenta (C.)

Talvez essa escuta sensível seja uma das qualidades pessoais que Marcelo (2010, p. 39) considera importante para o exercício da função de mentor, como “flexibilidade, paciência, sensibilidade”.

O PHM como uma comunidade de aprendizagem

Ao relatarem suas aprendizagens ao longo do PHM, as mentoras revelaram algumas fontes dessas aprendizagens e a importância do apoio do grupo de pesquisadoras e de mentoras para a construção dos conhecimentos necessários para atuarem como mentoras, bem como para aprenderem a lidar com as tensões vividas na mentoria e a encontrarem soluções para as situações que, a princípio, parecem insolúveis. Importante pontuar que essa indicação das mentoras também foi feita, em diferentes momentos, durante os encontros presenciais semanais com a equipe.

Observamos, então, no PHM a presença de alguns aspectos, pontuados por Reali, et al. (2006) como peculiares a uma comunidade que visa a aprendizagem docente: regras de interação e valores compartilhados, responsabilidade de cada membro com o desenvolvimento profissional dos integrantes da comunidade e a presença de um propósito comum. Este último aspecto se destaca pela preocupação de todos os membros com a aprendizagem das professoras iniciantes e com a aprendizagem dos alunos das iniciantes.

O depoimento de C. é um exemplo no qual ela enfatizou que as seguintes estratégias formativas foram cruciais para sua formação como mentora e para lidar com situações conflituosas: palestras, textos teóricos e discussões sobre conteúdos específicos, diálogo presencial com as mentoras e com as pesquisadoras, tarefas on-line.

[...] as discussões, as palestras e os textos para estudos nos encontros semanais contribuíram para minha formação como mentora. Os momentos de diálogo com as tutoras e colegas professoras da educação infantil em pequenos grupos agregaram novos conhecimentos e trocas de ideias com relação aos limites e avanços enquanto mentoras. Todo esse processo formativo que os encontros, as discussões com colegas, os textos, as tarefas e fóruns que acontecem no PHM contribuíram para novos conhecimentos. Muitas vezes, nós, mentoras, nos deparamos com situações e temas que não sabemos como conduzir e sem o suporte das tutoras e da formação nos encontros a nossa atuação enquanto mentora não atende as demandas das PI (C.).

Em seu depoimento M. demonstrou que concebe a mentoria como uma via de mão dupla e que favorece o desenvolvimento de um trabalho colaborativo sem hierarquização dos saberes. M. destacou que o programa propicia, além do apoio intelectual, o emocional para as mentoras.

[o PHM] auxilia tanto nós professores experientes quanto os professores iniciantes, ou seja, existe uma rede muito forte de colaboração entre os envolvidos. O PHM ensina e nos mostra na prática que todos somos sujeitos ativos do nosso próprio conhecimento e de nossa formação, ou seja, que a aprendizagem e a colaboração vem de todos os lados, desde as professoras na Universidade, tutoras, colaboradores, professores experientes e iniciantes e, desde o início dialogamos nos encontros presenciais e no AVA, que todos nós temos sempre algo a oferecer e compartilhar e em um trabalho que não é muito fácil como o nosso, o de professores, se torna mais fácil e leve desde que tenhamos esse espaço. [A insegurança para atuar como mentora] Está menor, porque o PHM com suas reuniões onde compartilhamos experiências, aprendizagens, angústias, momentos de êxito está ali para nos amparar e nos dar forças para continuar, acredito que sem esse grupo colaborativo seria mais difícil (M.).

O fato de o grupo de mentoras e de pesquisadoras se responsabilizar pelo desenvolvimento profissional de todos também foi destacado por N.

Não estamos sozinhas neste processo [de mentoria], há uma equipe que com seus conhecimentos e experiências podem auxiliar em situações que pareçam impossíveis e temos a oportunidade de refletir e aprender sobre diversas situações de interação, seja com as nossas dificuldades ou com os relatos dos colegas mentores (N.).

N. revelou que participar do PHM foi uma injeção de ânimo para sua carreira docente.

[O PHM] tem um espaço singular na minha formação continuada, por me oportunizar momentos de troca e aprendizagem que já não buscava, e talvez nem acreditasse mais ser possível. Estava “perdendo o encantamento”, ou seja, aquele ânimo pessoal que toda professora necessita, vi, ouvi e presenciei [na rede de ensino] algumas coisas que não cabe citar aqui, mas no PHM encontrei boas pessoas, fiz amigas, discutir (de verdade) sobre educação, voltei a participar do Fórum municipal sobre educação infantil (N.).

Considerações finais

Este trabalho enfocou a construção da base de conhecimento de professoras experientes em suas primeiras atuações como mentoras, buscando identificar e caracterizar os elementos que compõem essa base e os contextos de aprendizagem.

Em síntese, foram identificados os seguintes elementos:

- 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/mentoradas 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.

Nesses processos de construção de uma base de conhecimento para a mentoria, observamos que o PHM tem se configurado como uma comunidade de aprendizagem e elencamos alguns pontos que o caracterizam como tal:

- A universidade, na figura do grupo de pesquisadoras, articula-se com a escola por intermédio dos professores experientes de forma não hierárquica, buscando a construção em conjunto do programa de mentoria e propiciando um ambiente para discussões e tomadas de decisão no coletivo sobre os rumos da mentoria, sobre as dificuldades/demandas formativas dos iniciantes e das próprias mentoras. Assim, o PHM propõe uma configuração que possibilita que professoras da escola (mentoras) em conjunto com professoras da universidade e pós-graduandos desenvolvam, por meio de um AVA, ações formativas tendo em vista o contexto escolar do iniciante, suas demandas e outras necessidades formativas.
- O PHM objetiva propiciar um lugar de diálogo no qual a universidade se aproxima do espaço profissional e reciprocamente a escola da universidade, especificamente no que tange ao professor iniciante e experiente. Compreende que o trabalho docente não possui apenas uma perspectiva individualizada, há uma dimensão coletiva do professorado, que implica em reconhecer a existência de uma base de conhecimento profissional coletiva e sólida e da responsabilidade compartilhada pela formação dos professores iniciantes e dos mentores.
- As mentoras se assumem como parceiras do processo de formação do professor iniciante, apresentam certo grau de corresponsabilidade na formação dos professores iniciantes.

- O PHM valoriza a inserção em processos reflexivos que considera fundamental para a aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional. Não apenas para as professoras participantes, mas também para as pesquisadoras. Ademais, o programa fornece subsídios para repensar a formação inicial no que tange aos conhecimentos necessários ao professor iniciante, à relevância da articulação entre teorias e práticas e a pensar em formas de enfrentamento das tensões vividas no início da carreira, dentre outros aspectos.

Por fim, evidenciamos que o PHM se configura como uma modalidade de oferta formativa que tem propiciado o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência de iniciantes e experientes e que demonstra também o compromisso dos membros da Instituição de Ensino Superior com uma formação docente de qualidade. Este é um fator relevante uma vez que o desenvolvimento profissional deve ser reconhecido, prestigiado e promovido pelas instituições.

Referências

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madri: Editorial La Muralla S.A., 2001.
- GATTI, B. A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.
- MARCELO, C. Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Série Documentos PREAL*, 52 Bogotá, p. 1-35, 2011.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?* Narcea, S.A. de Ediciones, 176p. 2009.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docência en latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. v. 47 n. 166 p. 1224-1249, out./dez. 2017.
- MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 7, n. 13, p. 85-98, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: Contribuições teóricas. In: MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N; REALI, A. R. Aprender a Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 113-133, jan./abr. 2019.

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

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria on-line: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95. jan./abr, 2008.

REALI, A. M. M. R et al. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 121-132, jan./abr. 2016.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: WILSON, S. M. (Ed.). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. 1. ed. United States of America: Jossey-Bass, 2004(a). p. 189-215.

SHULMAN, L. S. Professional Development: Learning from Experience. In: WILSON, S. M. (Ed.). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*. 1. ed. United States of America: Jossey-Bass, 2004(b). p. 501-520.

TIMPERLEY, H. S. Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, v. 37, 2005. p. 395-420.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: Sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. *Revista Exitus*, v. 1, n. 1, p. 33-44, 2011.

VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*. Rio de Janeiro: PREAL, out. 2003. p. 1-60.

VAUGHAN, N.; CLEVELAND-INNES, M.; GARRISON, D. R. *Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Canadá: AU Press, Athabasca University. 2013. 144 p.

WANG, J.; ODELL, S. J. Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of educational research*, [S.l.], v. 72, n. 3, p. 481-546, 2002.

RECEBIDO: 04/09/2020
APROVADO: 29/06/2020

RECEIVED: 09/04/2020
APPROVED: 06/29/2020

RECIBIDO: 04/09/2020
APROBRADO: 29/06/2020