

**A construção da identidade de uma mentora:
o Programa de Formação *Online* de Mentores em foco***

**Construction of a mentor's identity:
the Mentor Online Education Program in focus**

**La construcción de la identidad de una mentora:
el Programa de Formación en línea de Mentores en foco**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali**

Débora Cristina Massetto***

Paula Grizzo Gobato****

Fabiana Vigo Azevedo Borges*****

330

Resumo: Este artigo apresenta análises relativas aos processos de construção da identidade de mentora, do desenvolvimento profissional e identificação das aprendizagens de uma professora experiente, evidenciadas em sua participação no Programa de Formação *Online* de Mentores. Para o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, foram consideradas referências teóricas sobre formação docente e o papel das narrativas escritas para o registro de processos reflexivos sobre a prática. Os dados foram examinados de maneira interpretativa provenientes de atividades *online*. Os resultados mostraram que novos conhecimentos foram construídos e incorporados à base de conhecimentos da participante, auxiliando-a a exercer as funções de mentora ao assessorar uma professora iniciante em suas dificuldades. A iniciativa e a sua investigação mostraram-se significativas para promover a aprendizagem docente de professores iniciantes de modo supervisionado. Considerou-se que, em face da ausência de políticas públicas consolidadas no acompanhamento de professores iniciantes por professores mais experientes, no Brasil, a relevância da investigação conduzida ampliou-se.

Palavras-chave: Mentoria. Professor iniciante. Formação docente.

* Financiamento CNPq. Chamada Universal 14/2013.

** Professora Titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos. E-mail: <alinereali@gmail.com>.

*** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos. E-mail: <debora.massetto@gmail.com>.

**** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos. E-mail: <paula.grizzo@gmail.com>.

***** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos. E-mail: <fabianavigo@hotmail.com>.

Abstract: This paper presents analyzes related to the processes of a mentor identity construction, professional development and learning identification of an experienced teacher, evidenced on her participation in the Mentor Online Education Program. For development of the intervention research, we considered theoretical references on teacher education and the written narratives role for recording reflective processes about practice. The data were examined within an interpretive way from online activities. The results showed that new knowledge was constructed and incorporated into the participant's knowledge base, assisting her to perform mentoring functions when advising a beginning teacher in her difficulties. The initiative and its investigation have shown to be significant to promote the teaching learning of beginning teachers in a supervised way. We considered that, in view of the absence of consolidated public policies in the supervision of beginning teachers by experienced ones, in Brazil, the relevance of the research conducted was enlarged.

Keywords: Mentoring. Beginner teacher. Teacher education.

Resumen: En este artículo se presentan análisis relativos a los procesos de construcción de identidad de mentora, de desarrollo profesional e identificación de los aprendizajes de una profesora experimentada, evidenciados en su participación en el Programa de formación en línea de Mentores. Para el desarrollo de la investigación-intervención, fueron considerados referenciales teóricos sobre la formación docente y el papel de las narrativas escritas para el registro de procesos reflexivos sobre la práctica. Los datos fueron examinados de manera interpretativa provenientes de actividades en línea y los analizamos interpretativamente. Los resultados mostraron que nuevos conocimientos fueron construidos e incorporados a la base de conocimientos de la participante, ayudándole a ejercer las funciones de mentora al asesorar a una profesora principiante. La iniciativa y su investigación se mostraron significativas para promover el aprendizaje docente de profesores principiantes de modo supervisado. Se llevó en cuenta que, debido a la ausencia de políticas públicas consolidadas en el acompañamiento de profesores principiantes, en Brasil, la relevancia de la investigación conducida se amplió.

Palabras clave: Mentoría. Profesor principiante. Formación docente.

Introdução

A profissão docente é desenvolvida ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor (COLE; KNOWLES, 1993), podendo ser dividida em início de carreira, período de estabilização, diversificação etc. (HUBERMAN, 1992).

Considerando que a formação inicial é uma das etapas essenciais do desenvolvimento profissional docente, compreende-se que esta está relacionada a um período em que o professor está construindo sua base de conhecimentos (IMBERNÓN, 2010; SHULMAN, 1986). Trata-se de uma fase crucial para o futuro professor vivenciar a aproximação entre o ensino, a pesquisa e a extensão sob a supervisão de seus professores, uma vez que são elementos importantes e que podem auxiliá-lo no desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a Educação Básica e o Ensino Superior (MIZUKAMI *et al.*, 2000). Todavia, usualmente, os processos de formação inicial mostram-se limitados, dada a própria característica processual e continuada da aprendizagem docente e, em especial, devido ao estabelecimento de relações entre teoria e prática nem sempre serem promovidos ao longo dessa etapa formativa de modo que o egresso de um curso de licenciatura disponha dos conhecimentos necessários para enfrentar, com segurança, e de modo refletido, os diversos contextos escolares, os desafios da sala de aula e o ensinar a todos os seus alunos.

O início da docência tem sido bastante estudado na área da formação de professores. Ele pode ser compreendido como um período no qual, com frequência, o professor inexperiente defronta-se com situações dilemáticas que lhe causam desconforto, dúvidas e ansiedade, por exemplo. Desse modo, por um lado, ele vivencia a tensão da fase profissional de “sobrevivência”

e de “choque com a realidade” (HUBERMAN, 1992, p. 39), uma vez que se depara com contextos que lhe são conhecidos, mas que são diferentes daqueles projetados em seus estudos. Por outro, há o entusiasmo que acompanha diversas descobertas, incluindo o de dar conta adequadamente de tarefas sob a sua responsabilidade.

Silva e Reali (2012) destacam que essa é uma fase complexa e muito importante para a estruturação das futuras práticas docentes. Nesse momento, ocorre a passagem de estudante de uma universidade para professor em início da docência (MARIANO, 2006). Além disso, é um período em que o professor é colocado em situações críticas, pois, no Brasil, é frequente ser em escolas e salas de aula consideradas difíceis. Em vista das limitações dos processos de formação inicial, para garantir que o sujeito tenha condições de dominar todas as demandas atribuídas ao professor (MIZUKAMI *et al.*, 2000; SILVA; REALI, 2012; VAILLANT, 2009), entende-se que, ao ingressar na carreira docente, esse profissional pode encontrar obstáculos em sua atuação, vivenciar dilemas, angústias e dificuldades.

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

Assim, quatro ações podem ser desempenhadas pelos mentores: a) oferecer apoio emocional e motivacional, de modo a melhorar a autoconfiança de professores iniciantes e evitar a desistência da carreira; b) auxiliar com orientações acerca dos trabalhos diários da escola, bem como com informações que eles não encontrarão nos livros ou nos manuais da escola; c) discutir e mostrar aos professores iniciantes as diversidades culturais existentes entre os alunos da escola e os impactos que estas podem causar nos processos de ensino-aprendizagem, orientando-os a evitar rótulos a respeito dos alunos e suas características; e d) exercer o *coaching* cognitivo, ou seja, a observação da prática do colega sem julgamentos, apenas realizando reflexões sobre a ação do outro e sobre a sua, uma vez que tal processo pode favorecer ambos profissionais (VILLANI, 2002). Estas são atividades essenciais para a iniciação docente, podendo contribuir para a diminuição de taxas de abandono da profissão nos primeiros anos e, ainda, favorecer o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos no processo (MIGLIORANÇA, 2010) de modo planejado e com propósitos definidos.

A mentoria é entendida como um processo no qual um professor iniciante é auxiliado e apoiado por outro mais experiente, com o objetivo de que o primeiro possa superar ou ter suas dificuldades minimizadas e o segundo desenvolver-se profissionalmente enquanto pratica ações de supervisão, de orientação profissional e de reflexão. Compreende-se que a atuação de um mentor está inserida dentro da categoria de formadores de professores, isto é, profissionais que assessoram e supervisionam os professores iniciantes (MARCELO GARCÍA, 1999b; VAILLANT, 2002). Dessa maneira, a mentoria torna-se um processo de apoio profissional mútuo para o desenvolvimento docente, o qual beneficia todos os envolvidos (MOIR *et al.*, 2009). Muitos processos de acompanhamento de professores iniciantes são denominados como programas de mentoria, indução ou supervisão (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012).

Em contrapartida, a mentoria não é uma tarefa simples, uma vez que requer um perfil específico daqueles que desejam exercer essa função. A mentoria não é intuitiva, exige tempo, dedicação, formação e aperfeiçoamento constantes de habilidades e aprendizado (MOIR *et al.*,

2009), exigindo características importantes para um mentor, como a integridade, a habilidade de ouvir, sinceridade, entusiasmo, saber ensinar, ser confiável e receptivo, disposição para trabalhar, otimismo, confiança, entre outras (VILLANI, 2002). Além disso, nem sempre um professor com muitos anos de experiência será um bom mentor, uma vez que a mentoria envolve ensinar outros adultos, envolvendo os fatores presentes nesse contexto: idade, poder, julgamentos, confiança, percepção, competência etc. (MOIR *et al.*, 2009).

O mentor necessita de conhecimentos específicos para o exercício dessa função que estão, essencialmente, relacionados ao ensinar professores. É relevante, ainda, dispor de uma identidade sólida de professor experiente que servirá de base para a constituição da identidade de mentor, a qual implicará em novos conhecimentos, novas habilidades e autoconhecimento (DANG, 2013; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

Quando os professores experientes são comparados aos professores iniciantes, observa-se que os primeiros, em geral, possuem uma base de conhecimentos da docência mais ampla, diversificada e profunda, advinda de suas experiências, representações e significações que foram construídas ao longo da carreira. Além disso, é possível constatar uma identidade docente mais sólida, isto é, reconhecem-se como profissionais da educação e conhecem suas funções perante a educação. É importante ressaltar que tais aspectos não garantem que esses professores sejam melhores profissionais, mas podem sugerir que possuem um repertório de comportamentos profissionais mais completo e denso que incluem conhecimentos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, bem como aos processos cognitivos dos alunos (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

A base de conhecimentos de um mentor é semelhante à dos formadores de professores, estando sujeita a modificações e a ampliações ao longo da sua trajetória de atuação. Tancredi e Reali (2011) esclarecem que, além dos conhecimentos básicos da base, destacados por Shulman (1986), o mentor também deve dominar conhecimentos e habilidades relacionados ao ensinar a ensinar. Nesse sentido, tal especificidade tem como implicação que um mentor saiba também como ensinar os estudantes do professor iniciante.

Para que o processo de mentoria seja bem-sucedido, é imprescindível que o mentor também participe de um processo formativo. Acrescenta-se que “[...] mentores são mais aptos a fazerem seu trabalho quando eles aprendem explicitamente sobre seu papel” (VILLANI, 2002, p. 14) e conhecem sobre o desenvolvimento do adulto, as necessidades de professores iniciantes e as estratégias que promovem reflexão e crescimento.

Apesar de serem relevantes, os programas de mentoria são incomuns no contexto educacional brasileiro, como se pode acompanhar a partir da pesquisa de Gatti, Sá e André (2011), a qual explicitou apenas duas iniciativas voltadas prioritariamente ao acompanhamento dos docentes iniciantes em programas que se assemelham à mentoria. As autoras citam duas Secretarias da Educação, uma no Espírito Santo e outra no Ceará, que, desde 2010, realizam o acompanhamento de iniciantes aprovados nos concursos públicos. Tais exemplos demonstram a falta de políticas públicas que possam estimular a criação e o acompanhamento de processos de indução, como a mentoria. Considerando tal cenário, constata-se que cursos e formações de mentores são um campo de pesquisa aberto a novas iniciativas e investigações.

Diante disso, é importante destacar a complexidade de programas de apoio aos futuros professores (Marcelo García, 1999a; Vaillant, 2002), pois os próprios professores experientes, para assumirem a mentoria, devem ser bem formados, haja vista a particularidade do acompanhamento, a necessidade de desenvolver identidade e base de conhecimento de formador de formadores, considerando suas próprias demandas formativas. Tais especificidades sugerem a relevância da

oferta de programas de formação que tenham como mote a construção da identidade de formador e a proposição de um sólido acompanhamento aos professores iniciantes.

A seguir apresentam-se os delineamentos teórico-metodológicos do Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM) e da pesquisa realizada sobre essa iniciativa.

Método

O objetivo principal da pesquisa-intervenção, realizada a partir do desenvolvimento e da oferta do PFOM, foi o de oportunizar o desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem dos professores experientes para que pudessem atuar como mentores de professores iniciantes, proporcionando acompanhamento e mentoria aos professores iniciantes, além de investigar processos relacionados à aprendizagem da docência e à formação de professores, entre outros aspectos possíveis de serem analisados nesse contexto.

No caso deste artigo, o objetivo foi o de analisar os processos de construção da identidade e de desenvolvimento profissional de uma professora experiente para atuar como mentora e identificar as aprendizagens ao longo de sua participação no PFOM¹. Também se focaliza neste artigo: a) identificação das necessidades de formação da mentora Carolina; b) caracterização das aprendizagens ocorridas e vivenciadas durante o Programa; e c) análise dos processos de construção da identidade de mentora e variáveis relacionadas.

Para o recorte apresentado, levou-se em conta a abordagem qualitativa da pesquisa, considerando um pequeno espaço amostral e refletindo que os objetivos deste estudo não são de ampliar os resultados a uma população toda, mas, sim, analisar especificamente os resultados da mentora selecionada e estudada.

Baseando-se na técnica de amostragem proposital de Patton (1990), especificamente uma aproximação à *snowball sampling*, que define a seleção de sujeitos de maneira não aleatória, a escolha da mentora aqui analisada ocorreu a partir de sua dedicação e de seu comprometimento com a formação e com o processo de mentoria, notados por meio de realização e de entrega de todas as atividades formativas no prazo estabelecido e na qualidade de seus registros narrativos sobre sua própria formação e atuação na mentoria, constituindo uma fonte de dados rica e consistente. A participante atuou como professora do sistema municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo durante 11 anos. Nesse período, trabalhou em sala de aula e como Coordenadora Pedagógica, ambos na Educação Infantil. Durante sua participação no PFOM, ela atuou na função de Orientadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação.

Nessa dimensão, apresenta-se o caráter construtivo-colaborativo desta pesquisa-intervenção, uma vez que foi pautado em um trabalho de colaboração entre os formadores da Universidade e os professores em suas escolas, preconizando o diálogo entre teoria e prática e considerando os estudos e as características dos contextos de atuação. Destaca-se que as ações de intervenção foram estabelecidas processualmente, tendo em vista as demandas evidenciadas e as especificidades dos participantes do PFOM.

Esse modelo de pesquisa-intervenção requereu um investimento substancial de tempo e de energia pelos participantes, bem como flexibilidade, ajustes e negociação durante todas as fases da pesquisa (COLE; KNOWLES, 1993). Nesse caso, envolveu a organização e o desenvolvimento de

¹ Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

uma proposta de formação continuada *online* e, simultaneamente, a realização de um estudo que possuía características de uma pesquisa-ação.

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação é amplamente adotada na formação de professores e no aprimoramento do ensino, compreendendo os seguintes aspectos: i) é contínua: o trabalho não é ocasional, mas refere-se à melhoria de um aspecto da prática do professor; ii) é participativa: de maneira que todos os participantes estão envolvidos e colaboram com o trabalho; é deliberativa: trata-se de uma intervenção na prática rotineira, naquilo que é desconhecido e que necessita de ajustes visando o aprimoramento da situação.

O Programa de Formação *Online* de Mentores, iniciado em agosto de 2014, com duração de 21 meses, teve por objetivo oportunizar o desenvolvimento profissional docente de professores experientes para que pudessem atuar como mentores de professores iniciantes. A partir do apoio e do acompanhamento do mentor junto aos iniciantes acompanhados, intencionou-se que as dificuldades enfrentadas por esses últimos profissionais pudessem ser minimizadas e/ou superadas por meio de tal parceria.

A parceria entre os pesquisadores da universidade-mentores-professores iniciantes pode ser compreendida por meio de suas relações e ações desenvolvidas ao longo de sua participação no Programa. O vínculo estabelecido entre os pesquisadores e os professores experientes teve como foco a análise das interações entre os formadores e as professoras iniciantes, por meio do desenvolvimento de atividades no ambiente virtual de aprendizagem do PFOM.

Em relação às práticas de apoio e de acompanhamento realizadas pelos professores experientes, estas tinham como propósito não apenas auxiliar os professores iniciantes a desenvolverem competências profissionais mais rapidamente, mas também auxiliá-los a fundamentar novas práticas profissionais. Com base na reflexão entre pares - professores iniciantes e mentores, mentores e mentores, pesquisadores e mentores - tais profissionais podem, entre si, construir uma cultura colaborativa.

De outro lado, investiu-se nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores experientes e na sua compreensão para que atuassem como mentores de professores em início de carreira. Para tanto, o Programa foi organizado em quatro módulos realizados a distância e oferecido pela Plataforma *Moodle* do Portal dos Professores da UFSCar. Os dois primeiros módulos abordaram temas relacionados à docência e ao contexto de atuação do futuro mentor. Já os dois últimos envolveram atividades práticas, uma vez que cada participante deveria acompanhar um professor iniciante da escola ou rede de ensino em que atuavam, identificando, em conjunto, suas necessidades formativas – aqui, compreendidas como as carências e as deficiências (MARCELO GARCÍA, 1999a) provenientes da formação do professor e percebidas em sua prática docente – e auxiliá-lo a construir e aplicar estratégias voltadas à superação das dificuldades evidenciadas. Dessa forma, cada conjunto de professor iniciante e mentor compõe uma díade.

O PFOM foi dividido em dois grupos, G1 e G2, com algumas diferenças entre eles: o G1 iniciou-se em agosto de 2014; e o G2, em novembro de 2014. A seleção de participantes do G1 foi uma parceria entre os grupos de estudos e dois municípios do interior do Estado de São Paulo. Gestores (coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores e supervisores de ensino) com mais de 10 anos de experiência em sala de aula compuseram a turma inicial. O G2 formou-se a partir de um edital nacional aberto no Portal dos Professores, no qual se inscreveram candidatos de diversos estados do Brasil. A seleção deu-se por meio de alguns critérios: mais de 10 anos de experiência na docência, habilidades com a internet e já ter participado de cursos de formação a distância. Foi dada preferência aos candidatos que ocupavam cargos de gestão e, como critério de desempate, foi

considerado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das cidades nas quais os candidatos atuavam, optando-se pelos índices mais baixos.

O apoio dos participantes era realizado a distância, também por meio do ambiente *Moodle*, por quatro tutoras integrantes do grupo de pesquisa que mediavam as discussões em fóruns, davam *feedback* formativo nas atividades e orientavam o trabalho de mentoria. O acompanhamento dos professores iniciantes pelos mentores era realizado presencialmente, como já destacado. A maioria optou por encontros semanais com seus mentorados, além de comunicação via aplicativo de celular, *e-mail* e telefone. Cada mentor elaborou técnicas de mentoria próprias (observação da sala de aula do iniciante, indicação de leituras, sugestões de atividades etc.), fazia relatos e anexava documentos no ambiente *Moodle* do PFOM para o acompanhamento pela tutora responsável.

Dessa forma, as professoras experientes dedicaram-se ao conhecimento do contexto de atuação do professor iniciante, considerando as dificuldades e os dilemas enfrentados em sua formação, com seus alunos e com o seu trabalho. Os encontros presenciais entre a díade mentor-iniciante envolviam reflexão sobre a prática, apoio emocional, conselhos, estudo teórico, planejamento e avaliação das ações em conjunto, conforme se apresenta a seguir.

O processo de desenvolvimento profissional de uma formadora

O PFOM teve como propósito promover a formação e a atuação de docentes para atuarem na orientação e no apoio dos professores iniciantes. Como premissa, assumiu-se que os professores experientes, ao exercerem a função de mentores, tinham a oportunidade de desenvolverem-se profissionalmente, pois, além do estudo sobre processos de formação docente, havia situações que favoreciam a reflexão sobre a própria prática e sobre seu papel e prática como mentor. As análises, a seguir, foram pautadas em uma concepção de desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, permeado pela percepção pessoal e coletiva, no qual o professor tem a oportunidade de assumir suas aprendizagens e, por consequência, seu desenvolvimento profissional.

A participante Carolina, formada em Pedagogia e com magistério, durante o PFOM, pode acompanhar e orientar a professora iniciante que buscou no programa apoio para superação/minimização de algumas dificuldades. Desse modo, afirmou-se que ambas formaram uma díade produtiva, marcada por um trabalho rigoroso e amplamente reflexivo, permitindo o desenvolvimento profissional bilateral e favorecendo ambas, conforme será discutido.

A escolha de Carolina pela docência teve início ao cursar o CEFAM, o que despertou seu interesse pelo magistério. Em suas narrativas, ela avaliava que sua formação nesse contexto foi produtiva, intensa e interessante, com bons professores e práticas que, aparentemente, a prepararam para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Carolina começou sua carreira docente como monitora de informática e permaneceu nesse cargo por um ano e meio, quando assumiu uma sala de Educação Infantil no município, período no qual vivenciou o choque de realidade, relatado na narrativa a seguir:

Estávamos no final do primeiro semestre letivo quando iniciei e me incomodava muito essa falta de espaço adequado para as crianças brincarem, a ausência de brinquedos pedagógicos e a não convivência com crianças de outra faixa etária – já que éramos a única turma nesse espaço. No meu sonho, as situações não eram dessa forma e, por isso, o meu início profissional foi difícil. (Memorial de formação, setembro de 2014).

Carolina tinha o apoio da diretora e valorizava muito os períodos de formação no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) realizados na escola. No segundo ano de docência, suas

dificuldades mostraram-se menores, e ela recebia apoio informal das outras professoras. Após seis anos, foi convidada para ocupar o cargo de diretora escolar e, logo depois, trabalhou na Secretaria Municipal de Educação e, em seguida, como Orientadora Pedagógica na Educação Infantil. Apesar dessa diversidade de atuações, ela não tinha experienciado o papel de formadora. Por meio dessas experiências, foi desenvolvida sua identidade como professora por meio de suas vivências e de seus conhecimentos construídos como aluna, experiências pessoais e com a formação inicial, bem como a partir de experiências práticas em sala de aula e das diversas atividades de formação continuada. Aparentemente, todas essas situações ofereceram a ela uma base de conhecimentos estruturada para atuar em sala de aula como professora, na gestão escolar como diretora e a frente de outras atividades administrativas e de orientação pedagógica.

O desenvolvimento de uma nova identidade, tal como de mentora, pressupõe a vivência de novas experiências e a construção de novos conhecimentos por meio dessas vivências (DANG, 2013; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004) como formadora de professores iniciantes.

Ao iniciar o trabalho como mentor, o professor experiente encontrou-se na posição de mentor iniciante, adentrando um processo de formação, de aprendizado e de como ensinar um adulto a ensinar (MOIR *et al.*, 2009). Nesse processo, a base de conhecimentos e a identidade de professor podem ser modificadas, configurando-as como de um mentor de acordo com o exercício da função de mentoria (DAL-FORNO; REALI, 2009; TANCREDI; REALI, 2011).

Ao longo do Programa foi possível observar o desenvolvimento e as aprendizagens de Carolina em relação a sua atuação como mentora e ao reconhecimento do seu trabalho junto a sua professora iniciante. Nas atividades realizadas no PFOM, Carolina demonstrava que estava constituindo-se como formadora ao longo do tempo, ressignificando conhecimentos construídos como gestora e professora. Carolina também mostrou algumas dificuldades apontadas como características de seu período inicial em um novo papel.

Nos encontros formativos entre a díade mentora-iniciante, Carolina exercitava uma escuta sensível frente às dificuldades típicas do início da carreira docente, juntamente à construção de orientações contextualizadas, a fim de que a professora iniciante que ela acompanhava pudesse ter minimizado e/ ou superado seus dilemas e suas angústias. As expectativas da mentora sobre sua participação no PFOM nas primeiras semanas já explicitavam sua concepção inicial sobre seu novo papel:

Estamos iniciando um novo curso e toda novidade causa-nos expectativas. No PFOM, minhas expectativas são: compartilhar experiências e conhecimentos profissionais com professores iniciantes; estabelecer parcerias com os professores iniciantes, conhecendo e analisando sua realidade, propondo possíveis encaminhamentos às questões pertinentes observadas; contribuir para a formação profissional dos professores iniciantes; Aprofundar meu conhecimento sobre questões do processo de ensinar e aprender. O questionamento da tutora Débora sobre o trabalho como mentor de professores em início de carreira me fez refletir sobre a inúmeras angústias que tive no início da carreira. Assim sendo, acredito que, como mentor, é de extrema importância a recordação desses momentos para orientação aos profissionais iniciantes, considerando o conhecimento teórico e prático adquirido durante minha caminhada profissional. (Atividade 1.3 do Módulo I).

Esse relato evidenciou o seu desejo de compartilhar experiências e conhecimentos profissionais com professores iniciantes e em estabelecer parcerias com eles, conhecendo e analisando sua realidade e propondo possíveis encaminhamentos às questões pertinentes observadas, bem como pôde demonstrar o conhecimento prévio sobre o universo do trabalho de mentoria.

Necessidades formativas

Ao longo de sua formação e atuação como mentora, Carolina revelou algumas necessidades formativas relacionadas a esse novo papel. A primeira delas, destacada em seu diário de mentoria, dizia respeito a sua dificuldade em *elencar e priorizar os dilemas da professora iniciante* a serem trabalhados na mentoria. Trata-se de uma necessidade formativa que faz parte de um contexto de atuação dinâmico, com questões educacionais diversas e que evidenciam que o trabalho docente é marcado por um conjunto de responsabilidades, como garantir o aprendizado dos estudantes.

A diversidade presente na demanda da Professora Iniciante (PI) (trabalhar com a diversidade de perfis dos alunos, encontrar atividades apropriadas, falta de tempo para planejamento) justifica o cenário de insegurança no qual estava imerso a PI, bem como sua dificuldade em compreender toda a dinâmica pedagógica da docência. Essa diversidade teve influência no trabalho da mentoria que deveria compreender a situação descrita para que pudesse, em conjunto à iniciante acompanhada, decidir seu plano de ação. Paralelamente, a fim de compreender a dificuldade de Carolina, foi importante esclarecer que um dos primeiros passos da mentoria consistiu no diagnóstico das necessidades formativas dos iniciantes pelos mentores e, em parceria, a díade mentora-iniciante deveria organizar, desenvolver e avaliar um plano de ação com o objetivo de trabalharem com as dificuldades dos professores iniciantes, oportunizando seu desenvolvimento profissional de forma menos traumática.

Carolina explicitou esse momento inicial da mentoria como o de: “[...] *auxiliar nas dificuldades da PI, refletindo sobre os aspectos que ela tinha sinalizado como ‘difícultores’ de sua prática*” (Diário de Mentoria), uma vez que ela explicou que: “*A princípio, penso que são muitos os aspectos a serem trabalhados [aspectos do trabalho da PI e de suas demandas], então, elencarei juntamente à PI os aspectos que ela considera de maior relevância e que exigem maior interferência da PI*” (Diário de Mentoria).

338

No último módulo do PFOM, por meio de uma atividade que convidava os mentores a refletirem sobre sua trajetória na formação, Carolina revelou outras dificuldades relacionadas à criação de *grandes expectativas quanto ao envolvimento da PI* que, por não serem atingidas, criou um sentimento negativo na mentora sobre o relacionamento da díade. De acordo com as narrativas da mentora, a PI não se colocava de forma clara e aberta, muitas vezes parecia distante da mentoria, o que se revelou angustiante para Carolina.

Day e Qing (2009) esclarecem que o conteúdo de emoção pode ter consequências na maneira que os professores se sentem sobre si mesmos e em relação aos outros, assim como nos seus comportamentos e em suas relações. Adicionalmente, o relacionamento entre uma díade pode ser analisado com base em três aspectos: reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva (BRONFENBRENNER, 1996). De acordo com o autor, o primeiro significa que as ações que uma pessoa desempenha causa influência no outro e, para realizarem algo em parceria, é necessário que ambos coordenem suas atividades, o que requer um equilíbrio de poder na relação. É preciso que o poder seja alternado entre as pessoas, ou seja, que a influência que um tem sobre o outro seja equilibrada.

Quando se veem fazendo algo em conjunto, como esperado entre mentores e professores iniciantes - alternando suas influências para que ambos se desenvolvam -, a díade pode estabelecer uma relação afetiva que se apresenta como condição favorável e como motivação para prosseguirem realizando uma mesma atividade, como no caso da mentoria. As análises apontaram que, no caso da díade Carolina-iniciante, esses três fatores apontados podem ter interferido na construção de um vínculo de compromisso e ter influenciado nos sentimentos negativos da mentora.

Outra dificuldade citada por Carolina foi em relação a *sua própria crença sobre o que é ser uma professora iniciante*, com base em suas experiências marcadas por um começo de carreira difícil, intenso e com pouco apoio profissional, uma realidade de tantos outros professores brasileiros. Carolina percebeu em seus relatos que lembrar sua própria trajetória profissional e ver que teve as mesmas dificuldades da PI que estava apoiando favoreceu um olhar acolhedor sobre essa etapa profissional, ajudando-a a construir seu conceito de mentor como um formador que tem concepções fortes e que estas podem ou não auxiliar um trabalho favorável de acompanhamento, como é apresentado a seguir:

Eu acho que retomar minha trajetória de formação e sempre pesquisar [pausa]..., porque temos que tomar cuidado com as verdades absolutas, né? Temos que tomar cuidado com elas [...]. O professor que chega tem conhecimentos construídos na Graduação que temos que respeitar, mas o fato é que, quando eu paro e penso nessa questão de mobilizar os meus conhecimentos, é uma questão muito forte pensar nas minhas dificuldades iniciais, no pouco apoio e, enfim, fazem com que a gente não desenvolva um bom trabalho. Então, nesse momento que você está acompanhando um PI, você tem que evitar que isso aconteça e fazer que ele, de fato, nesse início de carreira, consiga desempenhar um bom trabalho. (Atividade 1.1 do Módulo IV - entrevista).

Cross e Hong (2012) discutem que o professor é constituído a partir de suas crenças, construídas por meio de diferentes interações em vários grupos sociais e que se apresentam na forma de pensamentos dos indivíduos sobre eles, o mundo e sua função no mundo, influenciando em suas decisões docentes e prescrevendo as maneiras como se relacionam com diferentes pessoas.

Outra análise também seria que, se Carolina reconheceu o peso das crenças no trabalho de formador, também reconheceu a importância de se trabalhar as crenças dos iniciantes sobre o trabalho docente. Tancredi e Reali (2011) citam que considerar as crenças, os conhecimentos, as práticas e os desafios enfrentados por um professor iniciante é parte do processo de ensinar a ensinar, assim como pensar de modo consciente como um formador, colocando-se no lugar do outro, questionando e criticando a própria prática de modo que estejam em interação mentor e iniciante e se engajem nas práticas educativas.

Ainda sobre as suas necessidades formativas, Carolina ressaltou a *dificuldade em se ensinar um adulto* e aponta que é necessário ter muito cuidado ao corrigir um adulto para não criar uma situação de ofensa e constrangimento. Carolina citou que ser mentor acarretou no desafio de lidar com a realidade do professor iniciante e com a realidade que o professor iniciante constrói sobre si mesmo, no caso de “dar desculpas para não se empenhar nas atividades”. Trabalhar como formador de professores é ensinar a adultos. Dessa forma, essa relação de apoio profissional não pode ser comparada ao ensino escolar, uma vez que a educação de adultos se refere às situações que podem dificultar ou diferenciar esse processo de outros (MOIR *et al.*, 2009), tornando esse relacionamento mais complexo.

Sobre a especificidade da formação de adulto, apoia-se em Marcelo García (1999a) que destaca o termo andragogia, divulgado por Knowles (*apud* MARCELO GARCÍA, 1999a, p. 55), que significa “[...] a arte e a ciência de ensinar adultos a aprender”. De acordo com Marcelo García (1999a), há cinco princípios característicos: o autoconceito do adulto como pessoa madura que evolui de uma situação de dependência para a de autonomia; a variedade de experiências dos adultos que pode ser um recurso muito rico para a aprendizagem; a disposição do adulto para aprender está intimamente relacionada à evolução das tarefas que representam o seu papel social; observa-se uma mudança em função do tempo à medida que os sujeitos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas; e, por fim, considera-se que a motivação do adulto se apoia mais em fatores internos do que em fatores externos.

Aprendizagens e novos conhecimentos de uma mentora

Nos processos de desenvolvimento profissional da mentora Carolina, observou-se a utilização de suas experiências escolares como base para a proposição de estratégias formativas junto à PI. A retomada de sua trajetória de formação a permitiu desenvolver sentimentos de empatia com a iniciante, bem como a compreensão das dificuldades relatadas, facilitando a atuação da mentoria.

Nesse cenário, compreendeu-se que tornar-se um mentor significa construir novas habilidades, destrezas e competências a serem adicionadas em sua base de conhecimentos docente, o que também requer alterações em sua identidade profissional e em seu repertório para atender às demandas dessa nova função. Essas mudanças podem levar certo período de tempo para ocorrer, significando que o mentor também necessita de formação, de tempo e de acompanhamento constante (MOIR *et al.*, 2009), podendo levar de dois a três anos para modificar sua identidade (DAL-FORNO; REALI, 2009).

Não basta ao formador conhecer os conteúdos, é preciso auxiliar os professores a ensinarem, em outras palavras, necessitam ter um suporte para transformar seus conhecimentos sobre conteúdos específicos em conhecimentos que podem ser apreendidos pelo grupo de alunos por meio de estratégias mais adequadas (DAL-FORNO; REALI, 2009). Essa atualização demanda novos processos de aprendizagem para ser mentor, realizados por meio de um processo contínuo de autoformação em diferentes contextos, etapas e participação em comunidades de aprendizagem constituída por processos não lineares (MIZUKAMI, 2005). Ao longo desse processo, iniciativas formativas, como o PFOM, devem oferecer situações para que os professores sejam capazes de refletir na e sobre a prática com base em seu contexto de atuação, de diagnosticar as necessidades formativas de outros professores, de selecionar e de analisar materiais didáticos e para estudo, planejar estratégias viáveis de orientação e de acompanhar a orientação ao iniciante (RINALDI, 2009).

A mentora Carolina ainda se encontrava no período inicial na atividade de mentoria, apesar de ser uma professora experiente. Dessa forma, esperou-se que, com o exercício de seu novo papel como formadora de professores, ela pudesse aperfeiçoar sua prática, construir conhecimentos, técnicas, habilidades e destrezas, adicionando novos conhecimentos que a auxiliassem nas tarefas de mentoria.

As análises também revelaram aprendizagens da mentora Carolina durante sua atuação com a professora iniciante. A caracterização das aprendizagens da mentora teve como base a ideia de que os professores devem construir, ao longo do seu desenvolvimento profissional, um conjunto de conhecimentos, habilidades e repertório de ensino que os favoreçam e para que sejam capazes de ensinar em diferentes contextos (SHULMAN, 1986).

Mizukami (2005) complementa que esta base para o ensino deve permitir o planejamento e o desenvolvimento de situações e experiências que levem o (futuro) professor a aprender a ensinar de diferentes formas para diferentes tipos de perfis de estudantes. No caso dos professores que atuam como formadores, Mizukami (2005) amplia essa base acrescentando conhecimentos relacionados ao ensinar outros professores a ensinarem, tais como conhecimento dos contextos formativos escolares, conhecimentos de processos de aprendizagem da docência, conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado e de teorias e conhecimento de estratégias para o desenvolvimento profissional.

Os conhecimentos dos contextos formativos escolares referem-se aos conhecimentos relacionados ao funcionamento da escola do professor iniciante acompanhado, contemplando

dinâmicas, tempos, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos e outros. Considerando que a mentora Carolina não possuía experiência em sua atuação como mentora, tais conhecimentos, possivelmente, estavam implícitos em sua base e foram acionados e aperfeiçoados à medida que ela exercitou a mentoria, ou eles podem ter sido desenvolvidos por meio da identificação das necessidades formativas da professora iniciante, aproveitando a sua experiência anterior como gestora e professora experiente. A mentora Carolina mostrou-se preocupada e atenta ao contexto de atuação da PI, como observado:

Iniciamos nossa conversa de forma acolhedora, sem formalidades que atrapalhassem nossa conversa. A conversa aconteceu na sala de aula que a PI utiliza para que ela ficasse bem à vontade nesse momento. Conversamos sobre alguns detalhes da minha atuação como mentora, lembrando alguns aspectos do programa de formação informados anteriormente à PI. Inicialmente, falamos sobre características da sua turma de 22 crianças e do seu trabalho pedagógico com essa turma. (Diário de Mentoria, maio de 2015).

Após uma conversa inicial com a PI e a elaboração de um breve relato sobre sua turma, solicitei verificar seu planejamento – que é elaborado semanalmente. Tive contato com o Semanário da PI e solicitei uma cópia do último mês – junho – para poder analisar os caminhos que a PI utiliza para o desenvolvimento de suas crianças. (Diário de Mentoria, junho de 2015).

As análises apontaram que Carolina demonstrou ter características importantes a uma mentora: apresentou conhecimentos específicos sobre as necessidades da professora iniciante em conhecer seus próprios alunos, os conteúdos e o currículo. É essencial que a mentora construa conhecimentos pedagógicos sobre os alunos da professora iniciante para que seja capaz de ensinar o que a iniciante necessita, tanto em questão de conteúdo quanto em questão de estratégias de ensino (TANCREDI; REALI, 2011).

Os dados também convergem com as constatações de Katz e Bay (2008) que apontam o foco na aprendizagem dos alunos como uma das principais características de um mentor, além de ser uma demanda importante para a formação de professores. Os conhecimentos de processos de aprendizagem da docência tiveram estreita relação com as ações de reconhecer e explorar as concepções e teorias pessoais das professoras iniciantes, visando reafirmá-las ou alterá-las ao longo do PFOM.

Ela [a professora iniciante] é mãe de duas meninas e penso que isso desperta sua sensibilidade em relação às “suas” crianças - assim ela se refere aos seus alunos. Notei que ela se mostra segura em suas atitudes profissionais, mas sinaliza que existem questões que ela necessita aprimorar, seja em pesquisas, em trocas de experiências ou com ajuda de uma mentora. Isso me fez lembrar das minhas inseguranças do início de carreira e como elas de fato nos invade. A teoria não nos preenche e é a prática que nos levará a buscar, constantemente, outras formações ao decorrer da atuação profissional. (Diário de Mentoria, maio de 2015).

As análises indicaram que Carolina compreendeu que a professora agia a respeito da docência de maneira semelhante à maternidade, sendo esta uma crença pessoal da professora. Dessa forma, Carolina respeitou essa concepção e ainda se espelhou ao se recordar de seu próprio início de carreira e de suas inseguranças que foram supridas com a prática e com o estudo.

Pode-se ainda perceber como a história de vida influencia as decisões e a percepção dos envolvidos uma vez que, como afirma Cole e Knowles (1993), a aprendizagem é influenciada por diferentes fatores: afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, pelas crenças e pelos valores que cada indivíduo possui, pelo contexto em que está inserido, pelas trocas entre os pares e, principalmente, pelo modo que os professores analisam sua própria prática. Por essa razão, a

orientação e o apoio de mentores podem fazer a diferença na constituição e no desenvolvimento dos iniciantes.

A base de conhecimentos dos formadores de professores também contempla o conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas e de teorias que implica conhecer esses aspectos para evitar distorções e/ou simplificações indevidas quando transpostas para a sala de aula, fato que foi evidenciado na narrativa da mentora Carolina na Atividade 3.3 do Módulo 3.

É possível observar que seu planejamento contempla todos os eixos propostos pelos RCNEI, que, em alguns momentos, a PI utiliza recursos tecnológicos para realização de algumas atividades (como apresentar algumas obras de arte para seus alunos). Por outro lado, em alguns eixos de trabalho, como o eixo Natureza e Sociedade, falta a vivência de algumas situações pelas crianças, já que o tema foi somente apresentado teoricamente. No planejamento, não vi atividades específicas para as crianças com dificuldades – mas, de acordo com a PI, ela organiza atividades com letras em caixa alta e com tamanho maior para o I., que tem baixa visão, e para a E. há um estímulo maior na oralidade, já que esse é o grande desafio para ela. (Diário de Mentoria - julho de 2015).

Outro conhecimento muito importante para o papel do mentor, como formador, refere-se àquele sobre as estratégias de desenvolvimento profissional. Pôde-se observar que Carolina buscou seguir as orientações indicadas no Programa e estabeleceu um relacionamento próximo com sua tutora, permitindo que ela pudesse explicitar suas dúvidas, suas angústias e também aprender a partir da situação de mentoria vivenciada e de reflexões pontuais estabelecidas principalmente a partir de *feedbacks* e de questionamentos realizados no decorrer do trabalho de mentoria. A Atividade 3.4 do Módulo III consistiu em um fórum de discussões em que a mentora Carolina contou às outras mentoras suas estratégias de mentoria para que pudesse coletar informações da PI e, assim, planejar suas ações:

Desde o início, procurei entender o cenário de atuação da minha PI através de relatos de sua experiência e aplicação de questionário que elaborei para investigar alguns aspectos específicos como PLANEJAMENTO SEMANAL, RELATÓRIO SEMANAL, EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES PLANEJADAS, AVALIAÇÃO e ATUAÇÃO PROFISSIONAL. De forma clara e objetiva, a PI apontou aspectos facilitadores e dificultadores desses pontos sinalizados por mim. Dessa forma, organizei-os em uma tabela e solicitei que a PI indicasse as dificuldades por ordem de relevância, ou seja, enumerar as dificuldades por ordem de maior importância para sua atuação. A partir daí, descobri por onde começar! (Fórum de discussão, agosto de 2015).

Dessa forma, pode-se apontar que o PFOM representou uma experiência de aprendizagem para a mentora Carolina que pôde desenvolver-se profissionalmente como formadora de professores por meio de concepções de ações formativas refletidas e avaliadas a partir dos entendimentos e das crenças da professora iniciante refletida e avaliada. Considerou-se sua trajetória de vida, o tempo suficiente de trabalho e as ferramentas de discussão e de análise utilizadas, das quais destacamos: fórum de discussão, diário reflexivo, *chats*, entre outras.

As atividades de mentoria registradas no diário formativo permitiram que a mentora registrasse suas decisões, explicitando as causas e as consequências das ideias e dos caminhos tomados. Nesse aspecto, o tempo destinado e o *feedback* dado pela tutora serviram de guia condutor da ação, objetivando permitir aos professores a investigação e a compreensão sobre a sua própria prática em sala de aula.

Em suma, notou-se com o trabalho de mentoria que os professores iniciantes necessitam de oportunidades para discutirem, testarem, lerem sobre o assunto e darem sentido às novas aprendizagens. Contudo, essas discussões devem ser planejadas e pautadas nas necessidades formativas apresentadas e definidas. Nesse ponto, destaca-se a importância da experiência de um mentor que seja parceiro e compreensivo, podendo fazer a diferença, como aconteceu no caso da Carolina. A mentora explicitou que uma das aprendizagens significativas em sua formação no PFOM foi aperfeiçoar a maneira como via a professora iniciante ao lembrar-se de suas próprias dificuldades.

Eu aprendi a aprimorar meu olhar sobre uma professora iniciante ao me lembrar das minhas angústias iniciais de professora. Aprendi a acolher as dificuldades que todos nós temos no início de carreira quando percebemos que a teoria não “dá conta” da realidade por inteiro. (Diário de Mentoria, julho de 2015).

Dessa forma, a formação inicial apresentou-se como importante; revelou-se, porém, insuficiente para suprir todas as necessidades sentidas por professores quando iniciam sua carreira (MIZUKAMI *et al.*, 2000; SILVA; REALI, 2012; VAILLANT, 2009). A mentoria surge, nesse contexto, como uma oportunidade de desenvolvimento profissional tanto para o professor iniciante quanto para o mentor. No entanto, compreender as dificuldades desse período é essencial para que possa realizar um trabalho efetivo e de acolhimento, considerando a formação humana do iniciante.

Para exercer a mentoria, é necessário que o mentor domine suas emoções e interprete as demandas e os relatos com um olhar atento, colocando-se no lugar do professor iniciante e exercendo seu papel com sensibilidade para compreender suas dificuldades, características da identidade e base de conhecimentos de um profissional importante na formação de professores (TANCREDI; REALI, 2011).

Adicionalmente, Carolina também reconheceu que as suas atuações como coordenadora pedagógica e como professora na Educação Infantil auxiliaram no seu papel como mentora, como se observou:

Atualmente não estou atuando em sala de aula. Dessa forma, minhas experiências enquanto professora e Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil irão me auxiliar nesse trabalho como mentora. Mas não só isso. São necessárias pesquisa, troca de ideias com as orientadoras pedagógicas da Secretaria da Educação - que orientam a prática das escolas de Educação Infantil. (Diário de Mentoria, julho de 2015).

A mentora aparentemente apresenta a influência positiva dos conhecimentos advindos da experiência como coordenadora/orientadora e a troca com as colegas da Secretaria da Educação, sugerindo que o trabalho de mentor pressupõe outros saberes e não apenas os conhecimentos de sala de aula. Sob esse aspecto, pode-se ousar afirmar que ambos os trabalhos, mentoria e coordenação, se complementam mutuamente.

Nesse sentido destaca-se que, de acordo com Franco (2008), o trabalho da coordenação pedagógica escolar assim como o de mentoria exigem um profissional compreensivo em relação à complexidade da educação e a certos fatores que a caracterizam, como conflitos de valores e perspectivas que carregam em si componentes axiológicos e éticos, demandando um trabalho integrador claro, com objetivos bem definidos e que supõe a prática da autonomia profissional. Desse modo, considera-se a reflexão a “[...] instância fundamental para a constituição da profissionalidade do educador” (FRANCO, 2008, p. 120), tal como se observou no trabalho desenvolvido por Carolina que construiu sua identidade de mentora e pôde, assim, desenvolver-se profissionalmente.

Considerações finais

A presente análise referiu-se aos processos de construção da identidade e do desenvolvimento profissional de uma professora experiente em mentoria e a identificação das aprendizagens para o exercício desse papel, evidenciadas na sua participação no Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM).

A partir das análises apresentadas, evidenciou-se que a professora experiente, considerada ao atuar como mentora, comprometeu-se claramente com as ações propostas no Programa com o planejamento, a aplicação e a avaliação das atividades práticas junto à professora iniciante que acompanhava. Além disso, demonstrou atitudes reflexivas, agiu com desenvoltura e dedicação, bem como revelou a ampliação de sua base de conhecimentos nas narrativas apresentadas ao indicar diversos conhecimentos, como conhecimento dos contextos formativos escolares, conhecimentos de processos de aprendizagem da docência, conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado e de teorias e conhecimento de estratégias para o desenvolvimento profissional.

Foi constatado que a parceria entre mentora-professora iniciante, estabelecida por meio do processo formativo, possivelmente resultará em desdobramentos positivos para a instituição, uma vez que a participante apontou que os conhecimentos adquiridos seriam utilizados na instituição que dirigia junto aos futuros professores iniciantes.

Pode-se concluir que o PFOM configurou um processo dinâmico na análise conjunta das práticas de sala de aula, da identificação das necessidades formativas de professores iniciantes e da construção em colaboração de estratégias de superação dessas necessidades. Além disso, destacou-se que sua implantação e avaliação configuraram-se como essenciais para o desenvolvimento profissional de professores com diferentes experiências profissionais em interação, uma vez que, possivelmente, a professora iniciante, acompanhada também, desenvolveu-se profissionalmente.

Destacaram-se como variáveis relevantes nesse processo a atitude de inquietação e a possibilidade de estabelecimento de ambiente de colaboração – aspectos que marcaram o processo de construção da identidade da mentora em conjunto as suas experiências de vida e formação. Além disso, notou-se que, no contexto escolar, a experiência profissional e as histórias de vidas, quando direcionadas corretamente, possuem papel central no trabalho com os iniciantes permitindo sucesso na mentoria.

No sentido de contribuições para a literatura acerca da formação de professores, os estudos sobre os processos de mentoria e suas facetas mostram-se relevantes por serem uma possibilidade de desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência, apoio profissional mútuo, desenvolvimento de novos conhecimentos docentes e estratégias de supervisão e de acompanhamento. Além disso, evidencia-se um processo que envolve o levantamento de dados (no caso, a identificação das necessidades formativas dos professores iniciantes), utilizando-se da pesquisa por apoio na literatura, do desenvolvimento de um plano de ação para o professor iniciante e da avaliação constante do processo, inserindo-se, desse modo, a metodologia científica na prática docente.

Por fim, a iniciativa e a sua investigação mostraram-se relevantes em face da ausência de políticas públicas consolidadas no acompanhamento de professores nas fases iniciais de atuação por professores mais experientes, os mentores, no Brasil.

Referências

- DANG, T. K. A. Identity in activity: examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 30, p. 47-59, 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006>
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 107-128, 2004. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on Methods and Issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993. DOI: <https://dx.doi.org/10.3102/00028312030003473>
- CROSS, D. I.; HONG, J. Y. An ecological examination of teachers' emotions in the school context. **Teaching and Teacher Education**, n. 28, p. 957-967, 2012. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via-internet. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n. 20, p. 75-99, 2009.
- DAY, C.; QING, G. Teacher emotions: well being and effectiveness. In: SHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Orgs.). **Advances in Teacher Emotion Research**. New York City: Springer, 2009. p. 15-31.
- FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.
- GATTI, B. A.; SÁ, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 31-61.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KATZ, M. P.; BAY, M. Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. **Teaching and Teacher Education**, n. 24, p. 1259-1269, 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.006>
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999a.
- MARCELO GARCÍA, C. La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. **XXI Revista de Educación**, v. 1, p. 33-57, 1999b.

MARIANO, A. L. S. A. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Centro de Convenções, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professores iniciantes**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1 n. 1, dez./jul. 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* Desenvolvimento profissional da docência: analisando as experiências de ensino e aprendizagem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 31, p. 97-109, 2000.

MOIR, E. *et al.* Mentor professional development. In: MOIR, E. *et al.* (Orgs.). **New teacher mentoring: hopes and promise for improving teacher effectiveness**. Cambridge: Harvard Education Press, 2009. p. 51-81.

PATTON, M. Q. Designing qualitative studies. In: PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1990. p. 169-186.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAI, M. G. N. Programa de Mentoria Online: espaço para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006>

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ROLDÃO, M. D.; REIS, P.; COSTA, N. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão / formação: Estudo de desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-458, jul./set. 2012.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, I. A.; REALI, A. M. M. R. Contribuições de um programa de educação a distância sobre educação inclusiva para a formação continuada do professor em início de carreira. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 285-296, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr>.

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**, Santarém, v. 1, n. 1, p. 33-44, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docência em América Latina: la deuda pendiente. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 13, n. 1, 2009.

VAILLANT, D. **Formación de formadores**. Estado de la práctica. Chile: Editorial San Marino, 2002.

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teachers**: models of induction and support. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press, 2002.

Recebido em 23/05/2017

Versão corrigida recebida em 17/11/2017

Aceito em 20/11/2017

Publicado online em 30/11/2017