

FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS DE MENTORAS INICIANTES EM UM PROGRAMA DE INDUÇÃO À DOCÊNCIA

Ana Paula Gestoso de Souza*

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali**

Bruna Cury de Barros***

Rosa Maria Moraes Anunciato****

* Universidade Federal de São Carlos – UFScar. ana.gestoso@gmail.com

** Universidade Federal de São Carlos – UFScar. alinereali@gmail.com

*** Universidade Federal de São Carlos – UFScar. brunacury@usp.br

**** Universidade Federal de São Carlos – UFScar. rosa.ufscar@gmail.com

Resumo: Este estudo tem como cenário uma pesquisa-intervenção sobre um Programa Híbrido de Mentoria (PHM), financiada pela FAPESP-São Paulo, Brasil. Analisamos narrativas, escritas e orais – memorial de formação, diário reflexivo e entrevista – produzidas por professoras experientes em diferentes momentos, com o objetivo de compreender suas aprendizagens ao longo da formação como mentoras e no início do acompanhamento de professoras iniciantes. Para construir uma base de conhecimentos para ensinar professores iniciantes acerca dos conteúdos de ensino, das práticas pedagógicas e outros conhecimentos relacionados à escola, a análise de dados revelou a construção de diferentes aprendizagens. Foi aprendido a: olhar para a trajetória profissional; tomar consciência de seu papel profissional; olhar para a própria prática de mentoria; conhecer a realidade de outros níveis de ensino e desenvolver maior compreensão emocional do professor de outro nível de ensino; valorizar o papel da reflexão no desenvolvimento profissional docente; valorizar a atuação docente; avaliar as próprias práticas pedagógicas; rever práticas de sala de aula e transpor práticas adotadas no PHM para sua atuação na sala de aula, entre outras. Essa análise possibilitou a organização desses conhecimentos em torno de dois eixos: aprendizagens referentes à concepção de mentoria e aprendizagens para o exercício da mentoria.

Palavras-chave: formação de professores, mentoria, aprendizagem da docência.

Abstract. Training and learning of initiating mentors in a school-inducting program. This study has as its scenario an intervention research on a Hybrid Mentoring Program (PHM), funded by FAPESP-São Paulo, Brazil. We analyze narratives, written and oral - training memorial, reflective diary and interview - produced by experienced teachers at different times, in order to understand their learning throughout their formation as mentors and at the beginning of the accompaniment of beginning teachers. To build a knowledge base to teach beginning teachers about teaching content, teaching practices and other school-related knowledge, data analysis revealed the construction of different types of learning. It was learned to: look at the career path; become aware of their professional role; look at the practice of mentoring itself; know the reality of other levels of education and develop greater emotional understanding of the teacher of another level of education; value the role of reflection in teacher professional development; value the teaching performance; evaluate their own pedagogical practices; review classroom practices and transpose practices adopted in PHM for their performance in the classroom, among others. This analysis allowed the organization of this knowledge around two axes: learning regarding the conception of mentoring and learning for the exercise of mentoring.

Keywords: teacher education, mentoring, learning to teach.

Introdução

Este estudo tem como cenário uma pesquisa-intervenção sobre um Programa Híbrido de Mentoria (PHM), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que objetiva analisar os processos envolvidos na formação e no acompanhamento de professoras experientes, com mais de 10 anos de prática docente para atuar como mentoras (M), auxiliando professoras iniciantes (PI) a minimizar ou superar as dificuldades do início da carreira docente. O PHM conta com 14 professoras experientes da Educação Infantil (EI), dos Anos Iniciais (AI) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e todas exercem a mentoria pela primeira vez. Todas participaram, antes de iniciar o acompanhamento do PI, de um processo de formação inicial em um espaço híbrido que tomou como base a colaboração, a promoção de processos reflexivos e a articulação teoria e prática. Estudos indicam que há demanda por estudos sobre programas de indução à docência no cenário internacional (Marcelo & Vaillant, 2018) e no Brasil como a proposta de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Gatti, Barreto & André, 2019) e mais especificamente de mentoria (Mizukami & Reali, 2019). Para contribuir com a temática, tivemos como ponto de partida a seguinte questão: Como se configuram as aprendizagens de professoras experientes no processo de formação e início da atuação como mentoras de iniciantes? Buscamos caracterizar as aprendizagens de professoras experientes ao longo da formação de mentores e no início da constituição das díades mentora-professora iniciante (M-PI).

As especificidades desta investigação referem-se ao fato de que o processo formativo percorrido pelas participantes ocorreu em um contexto de formação com dinâmica e características próprias e que se configura como um espaço de crescimento profissional. Além disso, as aprendizagens não são iguais para todas as participantes – possivelmente, cada uma, de forma particular, se apropriou de conhecimentos e mobilizou-os. A experiência pessoal, a história de vida e da escolarização, a prática profissional e o conhecimento acadêmico, entre outros, são importantes fontes de aprendizagem profissional. Tendo como fonte de dados as narrativas escritas e orais produzidas pelas participantes ao longo do PHM, abrimos espaço para a voz das participantes, ou seja, para os significados que elas atribuem a suas experiências.

Aprendizagens da Docência e Mentoria

A mentoria no estudo em questão é exercida por um docente considerado experiente, que conta com uma bagagem profissional influenciada pela sua história de vida pessoal (incorpora capacidades, personalidade, habilidades e interações com o ambiente), pelos conhecimentos e pelas competências construídos ao longo da formação e pelos conhecimentos elaborados nos contextos de atuação profissional (Mizukami et al., 2003).

O exercício da docência exige um desenvolvimento profissional contínuo, marcado por processos formativos formais e informais que não são independentes, isto é, há um fio condutor que produz sentidos e explicita os significados ao longo da trajetória docente e propicia as conexões entre os processos formativos (Mizukami et al., 2003). Também vale pontuar que o desenvolvimento profissional tem um caráter intencional, uma vez que engloba atividades e experiências planejadas sistematicamente, que visam promover a mudança e consideram o professor como um sujeito que aprende, ao se envolver em atividades de ensino, avaliação, observação e reflexão (Marcelo, 2009).

Mizukami et al. (2003) indicam que na aprendizagem da docência há diferentes tipos de aprendizagens que podem ser originárias de fontes diversas, pois aprender a ser professor é um processo dinâmico, não linear, que ocorre ao longo da vida, envolto em mudanças e singularidades, influenciado pelas crenças, pelos valores e pelas expectativas do sujeito. Também as experiências de escolarização, a formação inicial, os cursos realizados ao longo da carreira, os pares, o contexto de trabalho, a família, os alunos, as políticas públicas, entre outros elementos, influem nesse processo.

Pacheco e Flores (1999) destacam a ideia de descontinuidade, evidenciando que o processo de aprendizagem da docência possui fases com características distintas. Nesse cenário, pontua-se o início da docência como um período no qual as aprendizagens ocorrem intensamente.

Na área de Formação de Professores não há consenso na literatura sobre o período de duração do início da docência. Huberman (1995), por exemplo, considera os cinco primeiros anos de atuação; Veenman (1988), por outro lado, os três primeiros anos. Porém, esses e outros autores concordam que os primeiros anos da carreira são circunscritos por conflitos, dificuldades, desafios, dúvidas, solidão e intensas aprendizagens.

Marcelo e Vaillant (2009) assinalam que o início da docência é marcado por intensas aprendizagens e tensões, em razão de ser um período no qual o professor, ao mesmo tempo em que adquire conhecimento profissional, precisa manter o equilíbrio pessoal, realiza suas ações com as mesmas responsabilidades dos professores experientes e, nesse cenário, deve, simultaneamente, ensinar e continuar a aprender a ensinar. Com foco na formação inicial e dificuldades do início da carreira como as assinaladas acima, um exemplo de programa de indução no Brasil é o PIBID, que de acordo com Gatti, Barreto e André (2019, p. 64) “[...] deu visibilidade às licenciaturas nas instituições, recebendo atenção de seus gestores, e envolveu os estudantes e docentes da graduação.” Elas assinalam, ainda, que essa iniciativa leva a um diálogo concreto e mais efetivo entre as instituições formadoras de professores e as escolas públicas de educação básica.

No contexto brasileiro, muitas vezes, os professores iniciantes não possuem um local (escola e/ou turma) definido de trabalho, “[...] assumindo aulas e classes sem tempo para desenvolver o preparo adequado e sem, muitas vezes, terem conhecimento dos assuntos (mesmo disciplinas) que ‘devem’ desenvolver” [ênfase no original] (Tancredi, 2010, p. 45). Muitos, ainda, assumem aulas em contextos precários e não contam com apoio da escola. Diante dos aspectos que marcam o período de entrada na profissão é imprescindível “[...] insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas” (Nóvoa, 2019, p. 200).

Em vista dessas características do início da docência destacamos como uma alternativa que tem se mostrado viável em vários países tais como Austrália, EUA, Japão, Chile, República Dominicana, Espanha, mas ainda pouco desenvolvidos no Brasil, os programas de mentoria conduzidos por professores experientes após formação específica para poder acompanhar os professores iniciantes e auxiliá-los a superar suas dificuldades profissionais no início da carreira. Neste caso os professores experientes assumem uma “terceira presença coletiva” (Nóvoa, 2019), em conjunto com a presença da universidade, da escola e de políticas educativas. A experiência de professores é fundamental para a formação dos outros docentes da educação básica e sem ela, segundo o autor, as fragilidades atuais da profissão não serão superadas.

Considerando a complexidade do desenvolvimento profissional e da aprendizagem da docência e as especificidades do seu início, a mentoria se configura como um processo de inserção profissional promissor, em que professores experientes, com mais de dez anos de

atuação docente, auxiliam professores em início de carreira a se desenvolver como profissionais da educação no exercício da profissão docente (Reali et al., 2008).

Segundo Reali et al. (2008, p. 87), a mentoria não tem um movimento unidirecional, isto é, o professor experiente compartilha conhecimentos sobre a prática docente com o iniciante, enquanto ele próprio se desenvolve profissionalmente. Nas palavras das autoras, a mentoria pode também ser benéfica para os mentores, “[...] no sentido de que pode se configurar num espaço para o compartilhamento de ideias e ações e para o desenvolvimento de disposições, conhecimentos e habilidades de ensinar e aprender a ensinar”.

Estudos sobre processos de mentoria (Tancredi & Reali, 2011; Tancredi, Mizukami, & Reali, 2012, dentre outros) consideram que os conhecimentos necessários para um mentor são similares à base de conhecimento de qualquer professor e às especificidades exigidas no ensinar a ensinar. Um professor para atuar como mentor necessita dispor de uma base de conhecimento no nível em que atua assim como construir outra base relativa à ensinar professores iniciantes a ensinar, ou seja, exige conhecimento sobre a aprendizagem do adulto, sobre os conteúdos de ensino, sobre as práticas pedagógicas e outros conhecimentos relacionados à escola e seus contextos (Murray & Male, 2005).

Quanto aos conhecimentos exigidos para a docência, retomamos as ideias de Shulman (2004). Para o autor, é importante que um professor domine 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; conhecer o processo de produção dos conhecimentos; saber utilizar os diferentes modos de representação de um conceito e/ou ideia; e entender como os estudantes aprendem determinados conteúdos.

Agregados a essa base, é fundamental que o mentor tenha conhecimentos referentes à formação de professores. Conforme pontua Vaillant (2003), há uma “dispersão semântica” no que se refere ao conceito de formador. Contudo, consideramos que a função de mentor se caracteriza como tal e nos respaldamos na autora, quando esta pontua que o formador deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológica hoje exigidas pelo sistema educativo.

Mizukami (2006) pontua elementos da base de conhecimento dos formadores de professores, visando que o outro aprenda a ensinar. Para ela, o conhecimento do conteúdo específico deve ser compreendido como eixo articulador da base de conhecimento para a docência e para a promoção de processos de raciocínio pedagógicos ricos e flexíveis. Assim, os conhecimentos específicos do formador devem possibilitar a compreensão não apenas das inter-relações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores, mas também das especificidades dos diferentes anos e níveis de escolarização.

Da mesma forma, o conhecimento dos contextos formativos escolares – como funcionam as escolas (dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos etc.) –, no caso do formador de professores, deve ser amplo, para preparar para a atuação em contextos diferentes e complexos.

O formador de professores utiliza o conhecimento de processos de aprendizagens da docência, de forma a promovê-los adequadamente em diferentes contextos. Mizukami (2006, pp. 16-17) chama a atenção para o fato de que isso “[...] implica reconhecer e explorar concepções/teorias pessoais dos professores/futuros professores, seja no sentido de reafirmar tais concepções ou no de alterá-las”. As ações formativas ancoradas em processos reflexivos

sobre a prática pedagógica, as dificuldades do início da docência, entre outras, mostram-se promissoras para as aprendizagens da docência (Marcelo, 2009).

Mizukami (2006, p. 17) ainda destaca que o conhecimento – historicamente contextualizado e fundamentado – de políticas públicas educacionais e das teorias, na base de conhecimentos do formador, norteia a sua ação como formador de futuros professores para prevenir possíveis distorções e/ou simplificações indevidas, como, por exemplo, o trabalho “[...] com a oralidade em detrimento da escrita, o privilégio de alguns componentes curriculares, exploração equivocada dos erros, contribuições, concepções prévias em nome de referências teóricas compreendidas de forma simplista e fragmentadas”. Finalmente, a autora destaca que a especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo é o único tipo do qual o formador é protagonista, abarcando tanto o “[...] conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem da docência quanto o conhecimento sobre a prática profissional como eixo de processos formativos” (Mizukami, 2006, p. 17).

Tendo em vista essas premissas sobre a formação do formador para pensarmos a mentoria, na pesquisa-intervenção “Desenvolvimento profissional docente: Programa Híbrido de Mentoria (PHM)”, foi proposto um processo formal de preparação inicial de mentores e acompanhamento na sua atuação como mentor de professores iniciantes. Após os professores experientes terem realizado a formação inicial para a mentoria, eles iniciaram o acompanhamento dos iniciantes por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Essa pesquisa-intervenção será descrita a seguir.

A pesquisa-intervenção

A pesquisa-intervenção “Desenvolvimento profissional docente: Programa Híbrido de Mentoria (PHM)” é desenvolvida em uma perspectiva construtivo-colaborativa com uma dupla característica: construir conhecimento sobre um fenômeno e intervir no contexto em que o fenômeno ocorre em uma perspectiva teórico-prática (Mizukami et al., 2003). A proposta de pesquisa construtivo-colaborativa exige que, para conduzir a intervenção da pesquisa, os pesquisadores conheçam o contexto de intervenção e os professores que dele fazem parte, seus pensamentos, suas ações e o que os leva a tomar decisões e a agir de determinadas formas (Reali et al., 2008).

Com base nesses pressupostos, a primeira etapa da intervenção consistiu em um processo de formação inicial para a mentoria, com o objetivo de que as participantes, 14 professoras experientes, aprendessem a ser mentoras para atuar em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mais especificamente, no Ambiente Moodle. Elas trabalham na Educação Básica, no ensino público, em diferentes níveis/modalidades: duas professoras atuam na Educação de Jovens e Adultos, quatro professoras na Educação Infantil e oito nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É oportuno pontuar que as mentoras participantes desta pesquisa são iniciantes na função de mentoria, e apenas quatro professoras tiveram/têm alguma experiência profissional relacionada à formação de professores, atuando nos seguintes cargos/funções: coordenador pedagógico, formador em um sistema de ensino, tutor em um curso de graduação e supervisão no Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

As participantes são acompanhadas pela equipe de formação composta por pesquisadoras (cinco professoras da universidade) e tutoras (duas doutorandas e duas egressas do mestrado).

Essa formação articulou atividades presenciais na universidade e atividades no ambiente Moodle ao longo de cinco meses no ano de 2017, por meio de leituras e discussões, abordando os seguintes temas: como se aprende a ser professor; quais os conhecimentos necessários para a docência; o memorial de formação como um instrumento para a reflexão a

respeito da carreira docente; o início da carreira docente – características, dificuldades, apoios e conquistas, modelos de programas de mentoria –; o funcionamento e as características; e o ensino e a aprendizagem híbrida: suas características, suas potencialidades e desafios.

Além disso, as participantes tiveram a oportunidade de aprofundar sua compreensão sobre a mentoria e experienciar o papel como mentor, por meio da análise de casos de ensino que retratavam dilemas de professores iniciantes e relatos de professores experientes exercendo a mentoria.

Após o término da formação, cada mentora iniciou o acompanhamento de uma professora iniciante. Importa esclarecer que, no período de acompanhamento, as reuniões semanais entre a equipe da universidade e as mentoras tiveram como objetivos discutir os encaminhamentos das atividades do PHM e as dificuldades enfrentadas pelas mentoras e pelas iniciantes e realizar estudos em torno de algumas necessidades formativas das participantes.

Neste artigo, buscamos caracterizar as aprendizagens de professoras experientes ao longo da formação de mentores e no início da constituição das díades mentor-professor iniciante (M-PI). Os procedimentos metodológicos utilizados permitiram a coleta de dados descritivos; ademais, sua diversidade possibilitou que voltássemos nossa atenção para os mais diversos aspectos que englobam o fenômeno investigado: o processo de aprendizagem das professoras experientes, ao assumirem a função de mentoras.

Os dados selecionados para esta investigação são oriundos das narrativas escritas e orais – memorial de formação, diário reflexivo, narrativa de autoavaliação e entrevista individual – produzidas pelas professoras experientes em diferentes momentos ao longo dos cinco módulos da intervenção.

No PHM as narrativas escritas são utilizadas como instrumento de formação e de pesquisa (Cunha, 1997). De acordo com Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o discurso narrativo não se limita a revelar a representação de uma realidade, mas revela também como ela é construída e os modos como os sujeitos atribuem sentido às suas vidas e ao mundo. Ainda segundo os autores, as narrativas manifestam “[...] a riqueza e detalhes dos significados dos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos) que não poderiam ser expressos em definições, enunciados factuais ou proposições abstratas” (Bolívar, Domingo & Fernández 2001, p. 52).

Nesta pesquisa tratamos a entrevista acerca das aprendizagens das mentoras no PHM como narrativa oral, uma vez que sua condução visou à liberdade de expressão das participantes e à promoção do processo reflexivo característico de uma narrativa.

A análise das narrativas foi realizada na perspectiva da análise de prosa, proposta por André (1983); marcada pela inexistência de uma hipótese fechada e consolidada antes de começar a pesquisa, essa proposta rompe com um delineamento preestabelecido e fixo no processo de análise. Dessa forma, no exame das narrativas, contextualizado com os pressupostos teóricos da investigação, os tópicos e os temas foram construídos de forma progressiva, o que exigiu constantes questionamentos e reformulações no decorrer das análises. Esse exame dos dados, apresentado na próxima seção, possibilitou a construção dos seguintes eixos:

- i) Aprendizagens referentes à mentoria: papel, habilidades e conhecimentos no processo de formação.
- ii) Aprendizagens no exercício da mentoria: o olhar para si, para a prática docente e a prática de mentoria.

Mentoras iniciantes: Processos de aprendizagens

Nesta seção exporemos os dados e as discussões sobre os processos de aprendizagem das mentoras ao longo da formação inicial para a mentoria e no início da constituição das díades mentor-professor iniciante, a partir dos eixos indicados anteriormente. Importante pontuar que, a cada citação do dado bruto, apresentamos, entre parênteses, o nome da mentora, o instrumento de coleta e a data da produção do dado.

i) Aprendizagens referentes à mentoria: papel, habilidades e conhecimentos no processo de formação

As professoras experientes construíram diferentes aprendizagens referentes à função de mentoria: o que é ser mentora; como desenvolver ferramentas e estratégias que possam ser utilizadas para desencadear o processo reflexivo e a interação com as iniciantes; como reconhecer as necessidades formativas, tanto do(a) professor(a) iniciante quanto do(a) próprio(a) mentor(a). No processo de formação também foi marcante o papel da reflexão sobre as habilidades e os conhecimentos que a mentora precisa ter. Os depoimentos a seguir ilustram algumas dessas aprendizagens:

[Aprendi] Postura que devo assumir na mentoria, acolhimento da PI e o diálogo (*feedbacks*) das atividades; Necessidades formativas: tema (termo) que desconhecia, mas que é muito relevante. Confesso que preciso ler mais textos para compreender melhor sobre as reais necessidades formativas de um professor iniciante (Wilma, narrativa escrita, encontro presencial, dezembro de 2017).

[Aprendi] que os professores podem acionar seus conhecimentos, por meio de reflexões, escrita de suas memórias, de registrar feitos, de interações em fóruns e de todas as outras atividades propostas me surpreendeu o quanto isso pode colaborar para que o próprio professor a partir daí possa avaliar sua atuação e fazer os ajustes necessários, inclusive saber quando é necessário buscar ajuda (Ednilde, narrativa escrita, encontro presencial, dezembro de 2017).

O mentor pode ajudar o professor iniciante fazendo indicações de materiais, compartilhando vivências e propondo questionamentos, sempre atento a não passar apenas “receitas prontas” de como agir, mas de colaborar para que o professor iniciante possa refletir e repensar própria prática (Miriam, narrativa *online*, março de 2018).

Miriam destaca que a mentoria não visa fornecer respostas prontas às dificuldades, mas propiciar seu desenvolvimento profissional de forma autônoma. Nesse processo de aprender sobre a importância da mentoria no início da carreira, o exercício de rever a própria carreira e identificar os elementos positivos e negativos vivenciados nos primeiros anos de docência demonstrou ser uma ferramenta importante de reflexão para percepção e análise dos desafios enfrentados por professores iniciantes: “também estudamos sobre o memorial de formação. Tudo isso, nos ajuda a lembrar o nosso processo formativo e também a lembrar os dilemas vivenciados pelas PI com quem trabalharemos” (Andrea, narrativa escrita, encontro presencial, dezembro de 2017).

Agregada as essas aprendizagens está a compreensão do conceito de reflexão. Uma mentora assim se expressa:

[...] quando você não reflete sobre a sua prática, para você tudo está bom, tanto faz se os seus alunos estão aprendendo ou não, qual conteúdo trabalhar, que tipo de atividade escolher, a meu ver, nada faz sentido. A reflexão faz parte da vida do professor e a teoria vem abrir os nossos olhos para a importância dessa relação (Micheli, diário, registro em 15 de maio de 2018).

Nos depoimentos apresentados a seguir, identificamos aprendizagens referentes à ideia de que a falta de reflexão leva a uma prática rotineira, e é necessário observar que: i) é inviável fornecer soluções prontas e acabadas à PI; contudo, é preciso analisar a situação apresentada pela PI e saber que, às vezes, pode ser necessário fornecer um modelo ou uma dica; ii) há necessidade de incitar a PI a olhar e analisar a própria prática, em busca de respostas pertinentes às dificuldades enfrentadas; e iii) há necessidade de propiciar que a PI tenha consciência das experiências que desenvolve com os alunos e dos objetivos delas.

Nestes depoimentos, as mentoras indicam como estimulam o desenvolvimento processo reflexivo nas relações com as PI.

Um professor reflexivo é aquele que consegue analisar a sua própria prática, bem como sua sala de aula e sua escola. É capaz de relacionar os conhecimentos teóricos aos práticos e que atua levando em consideração o impacto de seu trabalho, detectando problemas em suas práticas pedagógicas e buscando soluções necessárias a partir das observações e reflexões realizadas. Para propiciar essa reflexão, penso que é preciso permitir à PI a tomada de consciência sobre as experiências que vivencia com seus alunos, levando em consideração o que ela deseja desenvolver, bem como as estratégias que ela pretende utilizar para alcançar seus objetivos. Ao questioná-la sobre suas práticas pedagógicas, acredito que ela poderá refletir sobre o trabalho que vem realizando, analisando e identificando possíveis dificuldades apresentadas decorrentes de sua prática (Graziela, narrativa *online*, março de 2018).

O professor que durante a sua atuação reflete sobre suas ações consegue um grau de compreensão mais profundo das suas experiências.... Como mentora do PHM procuro propiciar nos *feedbacks* das atividades momentos de reflexão conduzindo o participante a observar a sua prática, de modo a buscar respostas pertinentes para os dilemas e dificuldades enfrentadas. Por meio das devolutivas lanço questões referentes às dificuldades que o participante sinaliza, as indagações têm o objetivo de fazer com que o profissional seja capaz levantar o problema e encontrar a solução (Maria Claudete, narrativa *online*, março de 2018).

Elas indicam que a operacionalização da reflexão se dá preferencialmente no diálogo, por meio de questões, problematizações etc., materializadas na elaboração cuidadosa de *feedbacks*, visando promover processos reflexivos sobre a prática docente. Como, por exemplo, Miriam pontua que “um bom *feedback* pode ajudar o professor a refletir e levantar questões que talvez, para ele, tenham passado sem ser notadas. Ressalta-se aqui a importância de um *feedback* coerente e que tenha a finalidade construtiva e não apenas crítica” (Miriam, narrativa *online*, março de 2018).

Nos depoimentos apresentados anteriormente verificamos que a promoção de processos reflexivos das professoras iniciantes também deriva de aprendizagens das mentoras com algumas ferramentas que poderiam utilizar para apoiar e auxiliar as professoras iniciantes a analisar suas concepções e práticas e a lidar com as dificuldades que enfrentam, como: a) propor análises de casos de ensino por escrito ou em vídeo; b) propor a produção de narrativas; c) indicar textos teóricos, materiais e recursos didáticos para fundamentar a reflexão da professora iniciante diante da situação enfrentada e subsidiá-la a propor propostas de ação; e d) compartilhar suas vivências.

Os depoimentos indicados a seguir ilustram essas aprendizagens:

Sugerir textos para leituras e oferecer situações fictícias para que a PI possa analisar e dar sua opinião do que poderia ser feito para resolver o problema em questão. Pois, dessa forma, ela poderá relacionar as teorias formais com sua prática (Adriana, narrativa *online*, março de 2018).

[...] por meio das narrativas é possível que os professores revelem suas reflexões e discussões sobre as experiências docentes, as dificuldades encontradas, as estratégias que elaboram para superá-las e os resultados das aprendizagens de seus alunos. Contar suas histórias os apoia a mostrar seu saber docente e como foi construído ao longo da trajetória profissional (Alessandra, narrativa *online*, março de 2018).

[...] precisamos primeiramente conhecer o trabalho das PI e o que pensam em desenvolver com as crianças, por isso é importante levantar questionamentos. Posteriormente, ao analisar seus relatos, poderemos detectar suas dificuldades e necessidades e lançar mão de textos, vídeos e discussões que as façam pensar melhor sobre o assunto e conseqüentemente sobre sua própria prática, analisando se de fato o que considera importante, tem sido relevante e se tem contribuído com o desenvolvimento das crianças (Graziela, narrativa *online*, março de 2018).

O outro depoimento de Graziela, apresentado anteriormente, também indica que ela aprendeu que se faz necessário conhecer a PI e seu contexto de trabalho, para poder identificar suas necessidades e fornecer o apoio necessário. Essa aprendizagem também é observada no depoimento de outras mentoras, como, por exemplo:

[é necessário] elaborar questões sobre o contexto escolar em que a PI está inserida e sobre sua turma. Perguntar se ela já leu o plano de ensino do ano em que irá atuar; se elaborou ou não uma rotina semanal, se já, orientá-la a olhar para essa rotina e analisar como distribuiu as disciplinas ao longo da semana. Depois, olhar para sua prática e pensar se está atuando de acordo com o que planejou? Observar se os alunos têm demonstrado interesse nas aulas, entre outras (Adriana, narrativa *online*, março de 2018).

Outra aprendizagem identificada, e importante para realização da função de mentoria, refere-se à elaboração de diários reflexivos de mentoria. O depoimento a seguir ilustra a aprendizagem sobre quais elementos são essenciais: “A descrição detalhada dos encontros presenciais, das interações, suas reflexões, questionamentos, como está fluindo o trabalho, quais ferramentas estão sendo utilizadas, quais as propostas futuras, objetivos das atividades, impressões da mentora e da PI, seus sentimentos” (Andrea, diário, registro em 23 de maio de 2018).

Os depoimentos das mentoras, apresentados neste eixo de análise, evidenciam que elas estão construindo uma base de conhecimento para a mentoria. Verificamos aprendizagens referentes a duas categorias de conhecimentos: conhecimento pedagógico geral para a mentoria e conhecimento pedagógico sobre a professora iniciante.

a) Conhecimento pedagógico geral para a mentoria

Nesta categoria identificamos aprendizagens sobre a importância do apoio ao professor iniciante e o que é ser mentor, assim como aprendizagens referentes aos processos de aprendizagem da docência, a saber:

- Aprendizagens sobre ferramentas e estratégias que podem ser utilizadas para desencadear o processo reflexivo e a interação com o outro, como, por exemplo, o diálogo, o *feedback* construtivo, a elaboração de memoriais e outras narrativas.

- Aprendizagens sobre o conceito de reflexão: i) é inviável fornecer soluções prontas e acabadas à PI; contudo, é preciso analisar a situação apresentada por ela e saber que, às vezes, pode ser viável fornecer um modelo ou uma dica; ii) é necessário incitar a PI a olhar e analisar a própria prática em busca de respostas pertinentes às dificuldades enfrentadas, iii) é importante propiciar que a PI tenha consciência das experiências que desenvolve com os alunos e dos objetivos delas, iv) é relevante a ideia de que a falta de reflexão leva a uma prática rotineira.

Ainda nesta categoria, identificamos indícios de que conhecimentos sobre processos de aprendizagem da docência apropriados pelas mentoras são aplicados a sua prática de mentoria, como a elaboração dos diários reflexivos de mentoria, mais especificamente aprendizagens sobre os elementos essenciais em seus registros e a natureza deles.

b) Conhecimento pedagógico sobre a professora iniciante

Nesta categoria as mentoras revelaram aprendizagens referentes à necessidade de conhecer sua PI e seu contexto de trabalho, para poder identificar suas necessidades formativas e fornecer o apoio necessário. Segundo Tancredi e Reali (2011), o conhecimento pedagógico da PI implica em conhecer suas concepções e práticas e também se articula com o conhecer os alunos da PI. Ademais, afirmam eles, a construção do conhecimento pedagógico sobre a PI depende da imagem que a mentora tem dela, e a construção dessa imagem não é isenta de conflito.

Conhecer as PI e seus alunos é um dos elementos da visão multifocal necessária à função de mentor. Outro elemento se refere ao conteúdo das necessidades formativas. Tancredi e Reali (2011) asseveram que conhecer as áreas referentes às necessidades formativas das PI, isto é, conhecer o que as PI devem aprender, é um dos elementos da categoria “Conhecimento do conteúdo específico para a mentoria”. Além deste, também é fundamental que as mentoras conheçam em profundidade as áreas de conhecimento a serem ensinadas, domínio necessário a todo professor (Mizukami, 2006).

ii) Aprendizagens no exercício da mentoria: o olhar para si, para a prática docente e a prática de mentoria

No processo de formar-se como mentoras, as professoras experientes tiveram acesso a textos, a discussões sobre início da docência e foram desafiadas a escrever seu memorial de formação e de atuação profissional. Todas essas atividades no ambiente Moodle e nas reuniões presenciais favoreceram também olhar para si, reencontrar-se com sua trajetória, (re)ver seus conceitos, em um movimento de olhar-se, visitar sua prática e projetar a mentoria junto a uma iniciante.

As professoras Viviani e Wilma, por exemplo, relatam que a produção do memorial de formação auxiliou-as a ter consciência da própria trajetória profissional:

Achei muito bacana, do fato de você poder contar um pouco das suas experiências, das suas vivências, das coisas que fundamentaram suas escolas. Eu demorei para escrever, mas depois eu gostei muito de escrever. Eu lembro que eu pensei que quero retomar o memorial. E foi uma coisa que me marcou!... Todo esse registro me permite despertar para muitas coisas. O memorial foi responsável para isso (Viviani, narrativa oral, entrevista, abril de 2018).

Escrever meu memorial me permitiu voltar no tempo e refletir como foi meu início de profissão. Através dessa reflexão tive consciência de como o apoio que tive facilitou o meu início de docência e também os professores que conheci me inspiraram a ser uma professora dedicada e responsável com o nosso compromisso com a educação (Wilma, narrativa escrita, encontro presencial, dezembro de 2017).

Outras participantes revelaram que, ao longo da formação para mentores, retomaram sua trajetória profissional e conseguiram perceber o quanto aprenderam:

Para mim, participar do Programa Híbrido de Mentoria tem sido uma grande oportunidade de desenvolvimento profissional, e também pessoal. Superação de desafios, quebra de crenças, fico muito feliz em investir no meu processo formativo, minha identidade profissional tem grande importância na minha vida e sinto necessidade de fortalecê-la cada vez mais (acredito que nós, Professoras Brasileiras, precisamos disso – nos empoderar) (Andréa, narrativa *online*, setembro de 2017).

Com o decorrer das atividades, pude reviver algumas situações e sentimentos pelos quais passei quando estava no primeiro ano de docência através dos relatos da minha PI (dificuldade em relação à indisciplina dos alunos, avaliação etc.) e consegui perceber o quanto já aprendi como profissional porque, hoje, algumas dessas questões não me afligem mais e ainda consigo ajudar essa nova professora a passar por isso (Miriam, narrativa escrita, encontro presencial, dezembro de 2017).

Nessas narrativas evidencia-se o processo de desenvolvimento pessoal, que engloba o desenvolvimento profissional e se refere ao crescimento individual que incorpora capacidades, personalidade, habilidades e interação com o ambiente. As professoras Andréa e Miriam olham para o passado com o olhar do presente e conseguem avaliar o quanto aprenderam e se desenvolveram. Isso se pode configurar como um aspecto positivo diante do medo e da angústia relatada por essas professoras e outras, para exercer a mentoria. Inferimos que esse processo de valorização do próprio desenvolvimento profissional propicia o crescimento da confiança em si, um elemento importante na constituição do ser professor-formador.

Além disso, Tancredi e Reali (2011), ao investigarem a base de conhecimento de um mentor, identificaram o “conhecer a si próprio” como um dos domínios do ensinar a ensinar.

Esse “conhecer a si próprio e a sua prática” também esteve presente no depoimento de Maria Claudete. Ela pontua que o olhar para si é importante para a sua atuação como mentora, uma vez que, em sua perspectiva, para auxiliar a professora iniciante a compreender o papel do profissional da educação infantil e, conseqüentemente, a constituição de sua identidade, é fundamental à mentora entender suas próprias concepções sobre ser professora na educação

infantil. Assim, o PHM, na perspectiva da mentora, também possibilita a valorização da atuação docente. Em suas palavras:

Em relação ao PHM eu acho bem interessante. Me fez olhar para minha própria prática, como que eu tenho que me posicionar como professora na educação infantil, as minhas concepções, para eu poder mostrar para ela [a PI] como ela deve se formar enquanto professora de educação infantil, qual identidade que ela está procurando, qual é a identidade de um professor de educação infantil? Porque eu escuto, às vezes, assim, que nós não somos professores. Então eu acho que no PHM você tem a oportunidade de estar chegando nos professores e conversando sobre isso, muitos acham que não é ser professora.... Eu acho que a contribuição que a mentoria, eu como mentora e o programa, me fez prestar mais atenção na minha própria prática para eu saber como eu lido com as crianças, o que eu trago de propostas para elas, para depois eu estar contribuindo com a PI (Maria Claudete, narrativa oral, entrevista, abril de 2018).

Adriana também revelou mudanças em sua prática nas aulas: está se colocando em movimento para pensar sobre as situações de ensino e aprendizagem. O depoimento seguinte mostra Adriana refletindo sobre a prática:

Acho que tudo isso tá colaborando enquanto mentor e enquanto docente. De tá refletindo mais sobre todas as minhas atitudes. ... Você faz tudo, mas você não para pra pensar e escrever tudo isso. Então, eu acho que isso ajudou no sentido de tá parando, tá pensando... “ai, aquele aluno hoje não fez a atividade”, “por quê?”, ou “por que ele tá com dificuldade?”...bom, aí amanhã eu proponho outra atividade. Então assim, acho que todo o meu trabalho tá mudando a partir da questão da formação aqui. ... às vezes a gente explica tão naquele automático, não que a gente não pense sobre, mas a gente pensa superficialmente...eu vou embora e penso “nossa, não deveria ter falado aquilo” e chego em casa e acabou. E agora não, agora você tá com aquilo ali, você fica pensando, aí você começa a fazer atividade, você lembra do que aconteceu (Adriana, narrativa oral, entrevista, abril de 2018).

Especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, Adriana pontua que atualmente tem outra postura:

[...] agora eu tô olhando diferente para as atividades; eu não fico falando “ah, atingiu o objetivo?” não, eu fico prestando atenção, bom eu fiz essa atividade, aí eu dou essa atividade... aí eu vou nas carteiras e eu vejo como que tá sendo o processo, o que a criança tá perguntando, porque que ela perguntou isso Então, tá surtindo efeito porque eu estou vendo que ele tá conseguindo; essa pergunta que ele fez tá mostrando que ele entendeu ou que ele então... ah... a atividade está sendo bem-sucedida nesse sentido (Adriana, narrativa oral, entrevista, abril de 2018).

Viviani também revela ter olhado para sua prática em sala de aula e pontua que no PHM “Aprendi a registrar, na verdade, voltei a registrar”. Ampliou sua reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas e transpôs práticas adotadas no PHM para sua atuação na sala de aula:

[o registro a fez pensar sobre sua prática atual] mas essa questão de refletir nas atividades, de escrever e pensar porque não fiz diferente. E quando a gente registra é outra história ... Eu fiz um diário ... No começo do ano eu tomei um susto, pois seria um 5.º ano com perfil de 3.º. E percebi, a partir do registro, com uma análise do dia a dia deles. No dia a dia nós precisamos dar conta das coisas que precisamos dar para eles ... E, no diário, a gente faz essas reflexões melhores (Viviani, narrativa oral, entrevista, abril, de 2018).

Além disso, expôs que está utilizando a prática de fornecer feedbacks aos alunos sob sua responsabilidade:

Retomando todas as coisas que a gente fez, acho que a leitura, o organizar o feedback para dar para as professoras iniciantes, é uma coisa que a gente consegue pensar que podemos fazer isso com nossos alunos em sala. A gente consegue fazer isso com eles. Às vezes a gente não faz de maneira escrita, a gente faz muito no oral. Eu consegui organizar um tempo para eu que pudesse sentar com as crianças nas produções de texto. Eu tento corrigir 5 por semana. ... Essa coisa do registro que a gente costumava fazer só para gente eu tenho conseguido colocar no portfólio deles (Viviani, narrativa oral, entrevista, abril de 2018).

O depoimento da professora Alessandra também mostra esse olhar para a própria prática. Ela repensou sua função atual como coordenadora pedagógica:

Apreendi, por meio das leituras, algumas delas revisei; com outras tive o primeiro contato, a pensar o curso PHM, pensar sobre minhas experiências como PC [professora coordenadora], como professora, como formadora e principalmente, a romper com algumas “certezas” construídas ao longo da carreira. ... Ela [professora iniciante] me ajuda a (re)pensar minha função de PC: como posso apoiar de forma mais satisfatórias meus professores, na escola? O que os professores esperam do PC, da equipe gestora? Como posso melhorar a minha prática e a dos meus professores? ... Eu preciso entender a compreensão que os professores possuem sobre as instruções recebidas, o trabalho realizado, a estruturação curricular e organizacional da escola (Alessandra, narrativa escrita, encontro presencial, dezembro de 2017).

No depoimento de Alessandra levantamos a hipótese de que a formação na mentoria teria possibilitado que ela se colocasse no lugar do professor. E, nesse processo reflexivo, a professora Alessandra busca aperfeiçoar sua prática.

Conceição também relata que ter contato com as professoras que atuam nos AI e na EJA, participantes do PHM, permitiu que ela ampliasse o seu olhar, conhecesse mais essas realidades, construísse maior empatia pelos colegas e desenvolvesse uma compreensão emocional sobre um professor iniciante da Educação Infantil, que possui experiência em outros níveis ou modalidades de ensino:

Então, a gente troca muitas experiências significativas e relevantes de outras realidades. Isso é ... contribui bastante para o trabalho. Porque eu não posso me fechar, mesmo porque – só para continuar – às vezes a gente recebe professores, colegas de trabalho, que nunca trabalharam com a educação infantil e vêm do fundamental, vêm com uma outra mentalidade, então, como que eu abordo também? Às vezes a gente acaba sendo muito

arrogante. Como que você vai trabalhar desse jeito com uma criança? Só que a realidade era outra, então você começa a ter um outro olhar para aquele professor, você fala “não, ela está assim, então tem que trazer para a realidade, para as metodologias específicas do que é trabalhar com crianças menores” (Conceição, narrativa oral, entrevista, abril de 2018).

Ao relembrar sua trajetória profissional e analisar suas práticas, as professoras experientes têm a possibilidade de realizar uma reflexão acerca do próprio processo de desenvolvimento profissional, ou seja, de atribuir significados que as levarão de uma experiência a uma próxima, com grau de compreensão mais profundo de suas relações com a primeira e conexões com outras experiências e ideias. E é este o fio condutor que faz com que a aprendizagem continuada seja possível e garanta o progresso da pessoa e, em última instância, da sociedade (Tancredi, 2010). Sendo assim, o processo formativo para a mentoria exigiu que as professoras lembrassem e narrassem vivências docentes anteriores e atuais, possibilitando a reflexão e a resignificação de sua prática pedagógica, da trajetória pessoal e profissional, dentre outros elementos importantes do seu processo de desenvolvimento profissional.

Diante dos dados e das discussões realizadas neste texto, inferimos que a preparação formal inicial para a mentoria e o início da atuação como mentoras propiciaram experiências educativas para as participantes e possibilitaram que elas se colocassem em atividade nos momentos de estudos, nas discussões presenciais e nos fóruns *online*, na elaboração de memoriais e outras narrativas, na análise de casos de ensino que retratavam situações de mentoria e nos diversos momentos de interação com as professoras iniciantes. Inferimos que o PHM está contribuindo para o desenvolvimento das dimensões pessoal e profissional das professoras experientes. Embora o objetivo principal tenha sido a formação para a ação como formadoras dos professores iniciantes nos processos de mentoria, os depoimentos revelam mudanças na prática docente com os estudantes e na atuação na escola. Esse resultado é altamente positivo, ao mostrar profissionais envolvidos no processo e comprometidos, à medida que ensinam e aprendem continuamente.

Palavras finais

Ao analisar como se configuram as aprendizagens de professoras experientes no processo de formação e no início da atuação como mentoras de iniciantes, podemos assim caracterizar as aprendizagens: olhar para a trajetória profissional; tomar consciência de seu papel profissional; olhar para a própria prática de mentoria; conhecer a realidade de outros níveis de ensino e desenvolver maior compreensão emocional do professor de outro nível de ensino; valorizar o papel da reflexão no desenvolvimento profissional docente; valorizar a atuação docente; avaliar as próprias práticas pedagógicas; rever práticas de sala de aula e transpor práticas adotadas no PHM para sua atuação na sala de aula, entre outras.

Os dados apresentados e discutidos neste texto evidenciam o início da construção de uma base de conhecimento para atuar como mentor. O mentor, enquanto um formador de professor, precisa dominar os conhecimentos necessários para o ensino e também para ensinar a ensinar. No PHM, acrescentam-se as especificidades de ensinar a ensinar em um ambiente virtual de aprendizagem.

Também a constituição da base de conhecimento das mentoras possivelmente será transformada e ampliada ao longo do exercício da mentoria. De acordo com Tancredi e Reali (2011, p. 42), o conhecimento da experiência deve ser considerado como uma categoria da base de conhecimento, pois, afinal, “a experiência está presente em todo o processo de

raciocínio pedagógico e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor”. Essa base de conhecimentos, possivelmente, na continuidade do exercício da mentoria, será enriquecida e ampliada, ao incorporar e transcender conhecimentos mobilizados, produzidos e teorizados na experiência de acompanhar o iniciante e refletir sobre essa experiência como o acompanhamento do PHM.

Ainda segundo Tancredi e Reali (2011), é fundamental que a base de conhecimento dos mentores se articule com uma visão multifocal e, assim, eles sejam capazes, de forma simultânea, articulada e contínua, de olhar para os professores iniciantes, os processos de aprendizagens desenvolvidas e os fatores que neles intervêm. Nos depoimentos das mentoras observamos indícios da construção dessa visão multifocal. Este é um dos pontos que precisam ser aprofundados na próxima etapa da pesquisa.

Referências

- André, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 66-71.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación – enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23, 1-2.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S., André, M. E. D. A. & Almeida, P. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª. ed., pp. 31-61). Portugal: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Revista das Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?* Madri: Narcea.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2018). *Hacia una Formación Disruptiva de Docentes - 10 claves para el cambio*. Narcea, S. A. de Ediciones: Madri.
- Mizukami, M. G. N., Reali, A. M. M. R., Reys, C. R., Martucci, E. M., Lima, E. F. de, Tancredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. de. (2003). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCAR.
- Mizukami, M. G. N. (2006). Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, 1(1), 1-17.
- Mizukami, M. G. N., & Reali, A. M. M. R. (2019) Aprender A Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 113-133.

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.

Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.

Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto-Portugal: Porto Editora.

Realí, A. M. M. R., Tancredi, R. M. S. P., & Mizukami, M. G. N. (2008). Programa de mentoria on-line: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 77-95.

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

Tancredi, R. M. S. P. (2010). *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão*. São Carlos: EdUFSCar.

Tancredi, R. M. S. P., & Realí, A. M. M. R. (2011). O que um mentor precisa saber? Ou: Sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. *Revista Exitus*, 1(1), 33-44.

Tancredi, R. M. S. P., Mizukami, M. G. N., & Realí, A. M. M. R. (2012). Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online. *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, 1(2), 61-71.

Vaillant, D. (2003). *Formação de formadores: estado da prática*. Rio de Janeiro: PREAL.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In A. Villa, *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-68). Madrid: Narcea.

Recebido em: 21/02/2019

Aprovado em: 25/06/2019