

TUTOR EM AÇÃO: ANÁLISES DE FEEDBACKS DE UMA TUTORA A DIÁRIOS REFLEXIVOS NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA DA UFSCAR

TUTOR IN ACTION: ANALYSIS OF FEEDBACKS TO REFLECTIVE DIARIES IN UFSCAR'S HYBRID MENTORING PROGRAM

TUTOR EN ACCIÓN: ANÁLISIS DE RETROALIMENTACIÓN A DIARIOS REFLEXIVOS DEL PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORÍA DE UFSCAR

Brenda Karla Reis de Carvalho¹
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali²

Resumo

Este estudo tem por tema: *feedbacks* na formação de professores. Neste sentido, o escopo do trabalho é analisar os *feedbacks* de uma tutora ao diário reflexivo de uma mentora da Educação Infantil do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar ao longo de um período de interações escritas (2017-2019). A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Os dados foram analisados com base nos pressupostos teóricos da análise de conteúdo. Os resultados sugerem que a tutora ofereceu *feedbacks* que ajudam a mentora a perceber as evidências de sua aprendizagem; estimulam a refletir sobre a prática de mentoria; contribuem para a percepção, por parte da mentora, da construção de sua identidade; colaboram com o processo de interação e aproximação, bem como encorajam a criação de vínculos entre mentora e professora iniciante; ajudam na indicação de caminhos e reflexões para solução de dificuldades e enaltecem avanços no processo de desenvolvimento da mentoria.

Palavras-chave: *Feedback*; Tutor; Programa Híbrido de mentoria; Mentor.

Abstract

The theme of this study is: *feedbacks* in teacher education. In this sense, the scope of the work is to analyze the *feedbacks* of a tutor to the reflective diary of a mentor in Early Childhood Education from UFSCar's Hybrid Mentoring Program (HMP) over a period of written interactions (2017-2018). The research developed has a qualitative and exploratory approach. Data were analyzed based on the theoretical assumptions of content analysis. The results suggest that the tutor offers *feedback* that helps the mentor to perceive evidence of their learning; encourage to reflect on the practice of mentoring; contribute to the mentor's perception of the construction of their identity; collaborate with the process of interaction and approximation, as well as encourage the creation of bonds between mentor and beginning

¹Mestra em Educação (Formação de Professores) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1434-0017>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4712956217323882>
E-mail: brendacarvalho@estudante.ufscar.br

²Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP). Docente titular do departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4915-8127> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3250195451890332>
E-mail: alinereali@gmail.com

teacher; they help to indicate paths and reflections for solving difficulties and praise advances in the mentoring development process.

Keywords: Feedback; Tutor; Hybrid Mentoring Program; Mentor.

Resumen

El tema de este estudio es: retroalimentación en la formación del profesorado. En este sentido, el alcance del trabajo es analizar las retroalimentaciones de un tutor al diario reflexivo de un mentor en Educación Infantil del Programa de Mentoría Híbrida (PHM) de UFSCar durante un período de interacciones escritas (2017-2019). La investigación desarrollada tiene un enfoque cualitativo y exploratorio. Los datos se analizaron con base en los supuestos teóricos del análisis de contenido. Los resultados sugieren que el tutor ofrece retroalimentación que ayuda al mentor a percibir evidencia de su aprendizaje; animarle a reflexionar sobre la práctica de la tutoría; contribuir a la percepción del mentor sobre la construcción de su identidad; colaborar con el proceso de interacción y aproximación, así como fomentar la creación de vínculos entre mentor y docente principiante; ayudan a señalar caminos y reflexiones para la resolución de dificultades y elogian los avances en el proceso de desarrollo de la mentoría.

Palabras clave: Realimentación; Tutor; Programa Híbrido de Mentoría; Mentor.

Introdução

A presente pesquisa tem como cenário o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O propósito do PHM foi contribuir com o desenvolvimento profissional de professores iniciantes (PIS) e experientes, denominadas de mentoras³, que atuam na Educação Básica (EB), mais especificamente na Educação Infantil (EI), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O PHM foi um programa de indução docente em que PIS eram acompanhados virtualmente e de forma personalizada por mentoras. Deste modo, a mentoria foi construída de acordo com as demandas trazidas pelos PIS ou das necessidades formativas percebidas por elas em relação ao desenvolvimento profissional dos iniciantes. As mentoras propuseram atividades, sugeriram materiais de leitura, indicaram modelos de práticas e deram suporte e apoio na fase inicial da carreira de modo individualizado para cada contexto e necessidade dos PIS, pois o PHM não possuía um currículo fechado.

O PHM consistiu em uma pesquisa-intervenção⁴ baseada em pressupostos teóricos construtivo-colaborativos em que ocorriam tanto a valorização de

³ Neste artigo é utilizado o termo mentora (s), no feminino, pois o número de mulheres que atuaram como mentoras no PHM é superior ao de homens. Quando o termo for usado em um contexto geral, o termo será empregado no masculino: mentor ou mentores.

⁴ Número do processo do Comitê de Ética em Pesquisa: 68415717.8.0000.5504Y.

conhecimentos práticos dos professores das escolas de EB, quanto de conhecimentos teóricos produzidos nas universidades (Cole & Knowles, 1995).

Tal perspectiva investigativa concebe professores e pesquisadores como construtores de conhecimentos de naturezas distintas, porém de grande relevância para compreender a educação. Assim, cabe esclarecer que este artigo deriva de uma investigação maior (o PHM) financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)⁵.

A fase inicial da carreira docente é, muitas vezes, demarcada por situações de angústias, dilemas e dificuldades. Nóvoa (2006) alerta para uma falta de cuidado em relação aos professores iniciantes. Isto porque, em algumas escolas, são dadas a eles as turmas mais difíceis de gerir, os piores horários e, nem sempre, é dado o devido apoio e suporte tão necessários para que se desenvolvam profissionalmente e permaneçam na docência.

A inserção profissional tem características bem peculiares, como, por exemplo, o choque de realidade, que consiste na diferença entre o idealizado pelo professor e a realidade encontrada na sala de aula. Outras características atreladas são as fases de sobrevivência e descoberta, geralmente vivenciadas uma concomitante à outra. A sobrevivência é caracterizada pela preocupação e pelo tatear constante; dificuldades com os conteúdos a serem ensinados e a gestão da sala de aula; e a descoberta, que, possivelmente, é o que ajuda o professor a permanecer na docência, pelo fato de ter uma profissão e de ser responsável por uma turma (Mariano, 2012; Lima *et al.*, 2007)

Não há consonância na literatura a respeito do período que abrange a fase inicial da carreira docente. Veenman (1988) apregoa que esse período se refere aos três primeiros anos, enquanto Huberman (1995) compreende que são os cinco anos iniciais de inserção profissional. No contexto do PHM, foram considerados professores iniciantes com até cinco anos de exercício da docência. Os PIS atendidos no programa eram de várias localidades, inclusive estados, porém era possível que mentores e PIS que morassem próximos se encontrassem pessoalmente.

As mentoras, por sua vez, são docentes com mais de dez anos de experiência profissional no magistério, que passaram por processo formativo para exercerem a

⁵ Agência de fomento brasileira.

mentoria. Sob esta perspectiva, entendemos por mentoria um programa de indução de professores em início de carreira (Marcelo Garcia, 1999; Reali; Tancredi & Mizukami, 2008). Nos programas de indução, são funções do mentor dar assistência ao professor iniciante tanto no aspecto pedagógico quanto no pessoal, principalmente no que diz respeito à compreensão da cultura da escola, orientações em relação ao currículo, à gestão de sala, dentre outros (Vaillant & Marcelo, 2012).

As professoras experientes selecionadas não tinham experiência prévia como mentoras, por isso a equipe da pesquisa-intervenção do programa preparou uma formação específica⁶ para essa função. A formação inicial das mentoras ocorreu em quatro módulos de atividades presenciais e virtuais. Posteriormente, com base nas demandas que surgiam do trabalho das mentoras no PHM, foi ofertada formação continuada (Silva, 2020).

O PHM se desenvolveu sob uma abordagem híbrida, isto é, envolvia atividades presenciais e virtuais (Vaughan, 2010). Ademais, propunha uma maior articulação entre universidade e escola, bem como estimulava a criação de pontes entre teoria e prática (Zeichner, 2010). Concernente às atividades assíncronas, o programa acontecia em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado *Moodle*.

As mentoras eram acompanhadas virtual e presencialmente por tutoras, as quais também participaram de processo formativo para exercer tal função. As tutoras são professoras que colaboraram com as mentoras no processo de apoio às PIS. No âmbito do AVA, uma das tarefas desempenhadas pelas mentoras era a escrita de diários reflexivos de mentoria, nos quais discorriam sobre sua prática no PHM, bem como retomavam discussões de outras atividades realizadas no AVA e de encontros presenciais. Eram nos diários de mentoria que as tutoras mantiveram diálogos com as mentoras por meio dos *feedbacks*.

Diante disso, o objetivo do presente estudo foi, mais especificamente, analisar os *feedbacks* que uma tutora ofereceu à uma mentora da EI e perceber possíveis contribuições desses *feedbacks* para o desenvolvimento da mentoria e da professora experiente, a mentora.

⁶ Para mais detalhes acerca do extenso processo de formação das mentoras, ver o trabalho de Silva (2020).

As tutoras do PHM participaram de um curso de formação inicial, desenvolvido e ministrado por docentes da UFSCar, que compreendeu assuntos como: início da carreira docente, formação de mentores, aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente, pesquisa-ação, narrativas, crônicas de grupo, ensino híbrido, pesquisa colaborativa, manuseio do AVA, dentre outros. Destaca-se que as tutoras eram acompanhadas pelas professoras formadoras da UFSCar responsáveis pelo PHM. Além disso, as formações foram contínuas no decorrer de suas atuações no programa.

O exercício da tutoria no PHM tinha características bem específicas, uma vez que possuía um caráter técnico e, ao mesmo tempo, pedagógico. No quesito técnico, as tutoras lidavam diariamente com dados investigativos provenientes da pesquisa-intervenção (principalmente narrativas escritas e orais, e memórias de grupo) que eram sistematizados e analisados. No que tange ao aspecto pedagógico, colaboraram com as mentoras no processo de acompanhamento das PIS por meio da proposição de caminhos, resolução de dificuldades, oferecimento de *feedbacks* e indicação de materiais para estudo.

Esse estilo de tutoria deve-se ao fato de que as tutoras eram bolsistas de treinamento técnico nível três (TT3) da FAPESP. O tipo de bolsa visa a capacitação técnico-científica de graduados de nível superior que não possuem reprovações em seu histórico escolar nem vínculo empregatício. As atividades do bolsista são definidas previamente pelo coordenador do projeto de pesquisa em um plano de trabalho que deve estar em consonância com as exigências da agência de fomento que inclui uma carga horária entre 16 e 40 horas semanais de apoio ao projeto de pesquisa com período máximo de 24 meses de vigência.

Caminhos Metodológicos

A investigação é do tipo exploratória pautada na abordagem qualitativa de pesquisa científica. Gil (2008) esclarece que as investigações exploratórias podem proporcionar uma maior aproximação com o objeto investigado para uma visão mais ampla, bem como o desenvolvimento, esclarecimento e mudanças de ideias e conceitos.

Os dados analisados são provenientes dos *feedbacks* de uma tutora oferecidos à uma mentora iniciante da EI em seu diário reflexivo, escritos semanalmente no AVA. É

importante salientar que a mentora era acompanhada pela mesma tutora desde o início de seu ingresso no PHM. Os nomes reais das participantes estão preservados em anonimato, por isso são utilizados nomes fictícios ao longo do artigo.

A tutora Bianca, participante desta pesquisa, é graduada em pedagogia; especialista em “Ética, valores e cidadania na escola” e “Psicopedagogia clínica e institucional”; e tem mestrado em Educação Escolar. Atualmente (2019/2021), está fazendo doutorado em Educação em uma universidade pública brasileira. A mentora Nara possui formação no Magistério Superior e graduação em Letras, bem como vasta experiência na EI. Atualmente, leciona na rede municipal da cidade onde reside, também na EI.

Os registros analisados abrangem o período de junho de 2017 a novembro de 2019. Esta última data corresponde ao dia em que os dados foram separados para análise. Assim, é importante esclarecer que o programa continuou em desenvolvimento até o final de 2020. Vale pontuar, ainda, que a mentora, quando começou os registros no diário, era considerada iniciante. Com o desenvolvimento do programa, ela foi se tornando experiente devido ao passar dos anos exercendo a mentoria.

Do ponto de vista da formação docente, os diários reflexivos são ricos instrumentos para a aprendizagem da docência, uma vez que permitem a análise dos acontecimentos e a reconstrução dos saberes por meio da reflexão sobre a prática (Souza *et al.*, 2012). Apesar do potencial formativo e reflexivo do diário, Souza *et al.* (2012) afirmam que ele, por si só, não é suficiente para a potencialização da reflexão. Neste aspecto, ressaltam a importância do *feedback* escrito na promoção de reflexões voltadas para demandas mais específicas. Assim, *feedbacks* são considerados relevantes para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que podem possibilitar reflexões, mudanças de práticas e influenciar tomadas de decisões (Abreu-Lima & Alves, 2011).

A análise e sistematização dos dados foram desenvolvidas sob o amparo da análise de conteúdo, “compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento (Bardin, 2004; Campos, 2004)”. Por meio da análise de conteúdo é possível fazer inferências acerca do material estudado na busca do sentido da mensagem. Ademais, análises desse tipo buscam

desvelar conteúdos explícitos e latentes do discurso a fim de interpretar as palavras (Franco, 2005; Campos, 2004).

O ponto de partida da pesquisa foi o *download* dos diários reflexivos e *feedbacks* do AVA, e a organização desses dados em um documento. Depois, foram realizadas duas leituras iniciais. Estes processos de leituras flutuantes são necessários para que seja possível conhecer melhor o material e obter os primeiros indícios dos conteúdos não tão explícitos (Franco, 2005; Campos, 2004).

Logo após, foi iniciada a pré-análise para a verificação dos principais assuntos abordados nas conversas entre mentora e tutora com vistas a levantar as primeiras categorias e seus respectivos indicadores. Esta etapa é crucial para dar início ao processo analítico, pois compreende a organização da pesquisa, seleção do *corpus* a ser analisado, formulação de objetivos e hipóteses e elaboração de indicadores que deem sustentação para a análise final (Bardin, 2004; Franco, 2005).

Em seguida, foi feita a seleção das unidades de análise, que podem ser: palavras, sentenças, frases, parágrafos, um texto completo de entrevistas, diários ou livros. São muitas possibilidades. Neste trabalho, optamos pelo tema como unidades de análise. As unidades temáticas podem ser desde simples sentenças até um parágrafo. São, frequentemente, as mais utilizadas na técnica e consideradas as mais úteis no que tange à percepção dos aspectos pessoais, racionais, afetivos, ideológicos e emocionais atribuídos ao significado das palavras pelo respondente (Franco, 2005).

Realizada a escolha das unidades de análise é necessário dar início à definição das categorias, considerada ponto fundamental da técnica. A categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2005, p.57). No caso particular deste estudo, o critério de categorização escolhido para análise foi o semântico, isto é, categorias separadas por temática. Vale ressaltar, também, que as categorias foram criadas a *posteriori*, uma vez que emergiram a partir da leitura dos dados. Nesse processo de análise foi possível elaborar três eixos analíticos com base nas interações, a saber: Processo Formativo da Mentora; Processo de Construção da Identidade de Mentora; e Acompanhamento da PI.

Finalizada a categorização das unidades temáticas, foi iniciado o processo de análise de cada uma à luz dos referenciais teóricos na busca de inferências produtivas, isto é, que visem “o aprofundamento das teorias e para orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora” (Franco, 2005, p.66).

Algumas considerações sobre reflexão

Assim como Cole e Knowles (1995), assumimos que o conhecimento é construído e influenciado por questões pessoais e profissionais de dentro e fora da escola. O desenvolvimento profissional docente é concebido, portanto, como uma ação contínua que perdura em toda a trajetória de vida do docente. Nesta perspectiva, o professor começa a se desenvolver mesmo antes da entrada em cursos específicos de formação para o exercício da profissão, ao levar em consideração as relações sociais em família, na escola, com os amigos, com as aprendizagens e concepções prévias apreendidas nesta fase. Desta forma, continua ao longo da formação universitária, dos primeiros anos de inserção na docência e permanece até a aposentadoria.

Neste sentido, desenvolver-se profissionalmente demanda constante comprometimento com o desenvolvimento profissional contínuo, atitudes investigativas em relação à própria prática, engajamento, compromisso e responsabilidade com a reflexão e interpretação dos pensamentos (Cole & Knowles, 1995).

Assim, para que o acompanhamento de professores iniciantes os conduza à uma prática reflexiva e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional, é de suma importância que o mentor promova a reflexão (Tonna; Bjerkholt & Holland, 2017).

Deste modo, concebemos a mentoria como um movimento bidirecional. Assim, ao passo que o mentor impulsiona a aprendizagem do professor iniciante, pode também construir conhecimentos a partir de processos reflexivos e da prática colaborativa que permeiam o PHM (Reali; Tancredi & Mizukami, 2008).

Diante desta premissa, é possível que exista a construção de conhecimentos e aprendizagens também com as interações entre mentora e tutora, uma vez que existe uma relação triádica composta por PI, mentora e tutora.

A mentoria ocorria entre mentoras e PIS. Contudo, toda a equipe do PHM estava engajada no processo. Na perspectiva deste estudo, o foco está voltado para as

interações entre mentora e tutora. Estas últimas acompanharam de perto os processos de mentoria, ao darem toda a assistência necessária às mentoras. É válido retomar que as tutoras foram responsáveis pelo *feedback* a cada mentora nos diários de mentoria, a fonte de dados deste estudo.

A reflexão é tida como eixo principal para os processos de aprendizagem e desenvolvimento do trabalho no PHM. Sob esta perspectiva, compreende-se por reflexão um processo mental ativo de criação de sentido, no qual experiências vivenciadas pelo sujeito são um fio condutor para outras experiências, possibilitando a percepção de uma inter-relação entre elas. Todo esse movimento favorece tanto a produção de novos conhecimentos como novos direcionamentos à prática. Tais processos deliberativos consideram crenças, conhecimentos tácitos e teóricos (Hatton & Smith, 1995; Reali; Tancredi & Mizukami, 2008).

O *feedback* e seu potencial formativo no contexto da formação de professores

Feedbacks consistem em uma estratégia de grande potencial formativo em âmbito educacional. Podem ser definidos como o processo de fornecer informações direcionadas a um indivíduo com vistas a promover aprendizado (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Govender & Archer, 2021). Shute (2008) sugere que um *feedback* bem elaborado e oferecido corretamente pode ser uma forma de melhorar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do aprendiz.

Destaca-se que a informação contida no *feedback* é dotada de conhecimento teórico e experiencial para que o aprendiz tenha os direcionamentos adequados para seu contexto e possa refletir sobre suas ações e aprendizagens (Shute, 2008). Hattie e Timperley (2007) sugerem que um *feedback* efetivo deve considerar alguns aspectos: ter objetivos bem definidos, conhecer o progresso já percorrido em direção aos objetivos e saber o que precisa ser feito para melhorar o desenvolvimento para alcançar os propósitos estabelecidos previamente.

Ressalta-se que, para um *feedback* promover aprendizagens, não basta ser elaborado corretamente, pois as crenças do indivíduo que o receberá podem influenciar a maneira como será compreendido. Neste aspecto, o *feedback* precisa ter um movimento dialógico e bidirecional (Hattie & Timperley, 2007; Govender & Archer,

2021). Isso significa que o aprendiz deve se engajar no seu processo formativo e ser protagonista da construção de seu conhecimento e no desenvolvimento de sua prática. Portanto, o processo interativo estabelecido por meio do *feedback* não é um monólogo ou mensagem vazia, mas uma forma de diálogo em que o aprendiz conversa ativamente com o docente (Hattie & Timperley, 2007; Govender & Archer, 2021).

Conversas, tanto de natureza virtual, como face a face, eram primordiais no PHM, pois são consideradas meios eficazes para a promoção do desenvolvimento profissional docente. Isto porque compreende-se que são de cunho formativo, focam em assuntos educacionais e ocorrem entre profissionais da educação. Por essa razão, são denominadas “conversas profissionais” (Timperley, 2015). No caso do PHM, as conversas profissionais ocorriam entre todos os integrantes (mentores, PIS, professoras que coordenam o programa, tutores etc.).

Em um estudo muito interessante, Timperley (2015) fez uma revisão de literatura acerca do assunto, no intuito de identificar os atributos das conversas profissionais e do *feedback* voltado para a melhoria das práticas pedagógicas. Destaca-se que podem contribuir para o desenvolvimento profissional de professores, bem como incidir na melhoria das práticas pedagógicas, pois assume-se que o conhecimento pode ser construído por meio das interações sociais entre profissionais de uma mesma área quando buscam de forma consciente o aprimoramento das suas práticas.

Timperley (2015) alerta que, embora haja uma riqueza de possibilidades formativas, em relação às conversas profissionais e ao *feedback* focado na melhoria das práticas pedagógicas, alguns aspectos devem ser levados em consideração no entendimento e compreensão de como ocorre a construção de novos conhecimentos, do desenvolvimento profissional e da expertise adaptativa, isto é, a habilidade de trabalhar em ambientes instáveis, sujeitos a imprevistos e incertezas, tal como são os ambientes de trabalho dos professores que, embora planejem e organizem suas aulas, devem estar preparados para tais situações inesperadas.

Outro ponto a se considerar é que o desenvolvimento desta habilidade é crucial, pois cada contexto de atuação docente é único, demanda flexibilidade e contextualização das práticas, porque aquilo que foi bem-sucedido em uma situação,

pode não ser apropriado para outra. Além disso, as mudanças sociais e tecnológicas tornam a atividade docente cada vez mais complexa.

No contexto do PHM não era diferente, pois cada PI trazia demandas diferentes à sua mentora, visto que os contextos de atuação eram distintos e tinham suas próprias peculiaridades. Estas circunstâncias exigiam da mentora a adaptação de suas práticas conforme as especificidades de cada contexto.

Neste sentido, é possível inferir que os *feedbacks* da tutora à mentora, no desenvolvimento da mentoria, podem “promover a formação humana e coletiva, pois nesse processo são estabelecidas relações de diálogo, cooperação, organização pedagógica, acompanhamento e avaliação da aprendizagem (Cofferi & Novello, 2020, p. 76)”.

Análises dos *feedbacks*

Na análise dos dados foi possível identificar que as conversas profissionais entre mentora e tutora, por meio do diário e respectivos *feedbacks*, versavam sobre assuntos de fundamental interesse no processo de mentoria, tais como: processos formativos da mentora, processos de construção da identidade de mentora, processo de acompanhamento das PIS. Tais assuntos constituem as categorias de análise. O processo analítico possibilitou também verificar os indicativos desses temas e ações específicas da tutora no favorecimento dos processos reflexivos da mentora no que tange a esses temas por meio dos *feedbacks*. Nesse sentido, nesta seção do estudo estão a sistematização e análise dos dados. Evidencia-se, novamente, que os nomes mencionados nas análises são fictícios para preservar a identidade das participantes.

Destaca-se que, no período em que os dados foram escritos, a professora experiente Nara estava na condição de mentora iniciante. Um estudo recente de Silva (2020) argumenta que o início da mentoria pode ser análogo ao início da docência, caracterizado por ser um período de aprendizagens intensas, dificuldades e desafios. Por isso, o grupo de pesquisadoras/formadoras do PHM e as tutoras acompanhavam as mentoras em seus processos de tornarem-se formadoras de professores. Ressalta-se que, embora as mentoras tivessem autonomia para exercer suas funções, havia uma equipe

preparada para auxiliá-las em suas atuações como mentoras e em seus processos de desenvolvimento profissional como formadoras.

Processos formativos da mentora

Neste eixo de análise é possível evidenciar indícios de processos formativos na narrativa da mentora acerca de suas aprendizagens. No diálogo mantido no diário, a mentora Nara se sentiu muito confiante para relatar que estava superando uma dificuldade inerente ao processo de mentoria: dar *feedback* às PIS sob sua orientação. Ela afirmou que estava aprendendo a elaborá-los e se sentia mais segura quanto a isto, o que permite afirmar que essa foi uma possível aprendizagem acerca dos processos de formação de professores, um aspecto de suma relevância para os mentores, uma vez que assumem o papel de formadores. Nara escreveu em seu diário:

Sabe... Estes últimos meses o PHM tem me proporcionado uma avalanche de emoções/sentimentos. Ser parte deste programa significa ser ousada, ter dificuldades, acreditar, pesquisar, continuar estudando, sucesso, trazer conhecimentos teóricos e pessoais, amadurecer. Que venham as próximas etapas! Estou trabalhando mais, contudo acredito que estou aprendendo mais, estou mais segura em uma das minhas dificuldades: o *feedback* (Mentora Nara, diário reflexivo, junho de 2018).

Nara, ainda no início de sua atuação como mentora, destacou a melhora na escrita de seus *feedbacks*. Sobre este relato sua tutora ofereceu o seguinte *feedback*:

Nara, fico feliz em saber que você está se sentindo mais segura para elaborar *feedback*. Referente a isso, o que você acha que propiciou essa mudança - trocas, leituras, práticas etc.? Quais fatores favoreceram para que você construísse essa segurança? E de que forma isso influencia na produção final do *feedback*? (Tutora Bianca, *feedback*, junho de 2018)

O *feedback* oferecido pela tutora Bianca enaltece a aprendizagem da Nara e, logo em seguida, propõe questionamentos no intuito de fomentar a reflexão sobre os processos que levaram a mentora a construir essa aprendizagem, bem como sobre o resultado do novo conhecimento em um dos aspectos de sua atuação como formadora - que é dar *feedback*. Sob esta perspectiva, a colaboração entre tutora e mentora pode propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional mútuo a partir do

diálogo mantido nos diários. Ademais, o *feedback* tem um caráter inquiritivo e questionador, afastando-se de oferecer apenas respostas prontas, o que pode favorecer a construção de conhecimentos e a percepção de problemas da atividade de mentoria (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

Em um outro relato escrito no diário de mentoria, Nara discorreu sobre suas percepções e sentimentos no que tange a uma atividade de autoavaliação solicitada, e diz que o ato de avaliar a si própria foi um momento de introspecção e o caracterizou como complexo, mas, afirma ter sido muito sincera ao se referir sobre seus avanços e dificuldades. Em seu relato no diário, Nara escreveu:

Retornando com tudo! No penúltimo encontro não pude comparecer, mas o último foi muito bom [a mentora referiu-se aos encontros presenciais na UFSCar]! Conversar com as meninas [mentoras] da Educação Infantil, refletir com os pares, trocar as experiências sobre as PIS e tudo foi muito bom! Percebi que minha PI é muito tranquila e fiquei mais confiante com o PHM, sei que vou errar algumas vezes ainda, mas também sei que não estamos sozinhas na caminhada! [...] É sempre um momento de grande introspecção, complexo e difícil uma autoavaliação, acredito que consegui ser bastante sincera comigo e assim escrever com muita transparência sobre minhas dificuldades e avanços. Obrigada equipe! (Mentora Nara, diário reflexivo, março de 2018) (grifos nossos).

Como o PHM visa o desenvolvimento profissional docente, as mentoras passaram por constantes processos formativos por meio de atividades elaboradas pela equipe do programa em conjunto, no intuito de fomentar a reflexão e favorecer aprendizagens. Considerando a narrativa escrita no diário, há indícios de que a mentora Nara construiu aprendizagens sobre reflexão, já que a avaliação é uma importante etapa do processo reflexivo. Referente a este trecho do diário de Nara, a tutora Bianca ofereceu o seguinte *feedback*:

Nara, assim como você mesma apontou, realizar uma autoavaliação sobre o nosso trabalho é um processo reflexivo complexo, mas apesar do desafio é um mecanismo muito interessante para percebermos o quanto já caminhamos e aprendemos, assim como analisarmos as nossas dificuldades iniciais e como conseguimos enfrentá-las e superá-las, não é mesmo? Desta forma, considero que as aprendizagens ocorridas em situações passadas nos propiciam construir ferramentas para refletirmos, sabermos lidar e superar novos desafios que surgirão ao longo do caminho. Você concorda? Gostaria de aproveitar o momento e retomar também algumas questões referentes à PI, pode ser? Então, vamos lá: Nara, você já conseguiu perceber as necessidades formativas da iniciante? Ela relata ter muitas dificuldades? Buscou auxílio e/ou sugestão em alguma situação específica? Qual a relação que ela demonstra ter com o trabalho na Educação

Infantil? Como está sendo para você, enquanto mentora, auxiliá-la nesse período? A fim de dar prosseguimento às nossas conversas aqui no Diário de Mentoria, gostaria de lhe deixar uma orientação, tudo bem? Assim como realizou um processo reflexivo na atividade de autoavaliação, peço que, a partir das perguntas que lhe apresentei, você tente elaborar um relato reflexivo como forma de aprofundarmos a nossa discussão, pode ser? Fique à vontade para trazer outros elementos que julgar necessários e interessantes para dialogarmos! (Tutora Bianca, *feedback*, março de 2018).

Neste *feedback*, a tutora Bianca reitera a afirmação acerca da complexidade do processo reflexivo concernente à avaliação e complementa a asserção da mentora Nara ao explicitar a importância da reflexividade na busca de caminhos para o enfrentamento das dificuldades e dos desafios no decorrer do processo de mentoria. Ademais, é feita a sugestão de atividade para aprofundamento das discussões acerca da reflexão. É possível perceber que o *feedback* escrito está fundamentado em conhecimentos relacionados ao início da docência, etapa crucial do desenvolvimento profissional docente e fala do processo de continuidade da aprendizagem por meio de reflexões e análises de experiências anteriores (Rodgers, 2002).

Loughran (2002) explica que um elemento fundamental da reflexão é a ideia de problema, isto é, uma situação enigmática, curiosa ou que cause perplexidade. A maneira pela qual o mentor pensa sobre essas situações, procura interpretá-las, compreendê-las e busca formas de resolvê-las, dão pistas valiosas para o entendimento da natureza da reflexão. Nesse sentido, a atividade de elaboração da autoavaliação foi uma situação que pode se caracterizar como uma situação problema e o *feedback* dado procura aprofundar o processo reflexivo de Nara acerca da atividade.

Concernente às aprendizagens sobre processos formativos e reflexivos da mentora Nara, os diálogos mantidos no diário de mentoria foram ricos e permitiram notar que os *feedbacks* desenvolvidos pela tutora Bianca puderam ajudar Nara a perceber as evidências de suas aprendizagens e estimular a reflexão sobre a própria prática de mentoria, quando enaltecem aprendizagens e apontam os registros escritos do diário que demonstram tal aprendizagem ou a reflexão.

Constituição da identidade de mentora

A questão da identidade profissional está no cerne da profissão docente e constitui um aspecto central nesse assunto. Pode ser caracterizada como um processo

dinâmico de construção que envolve o ser e estar na docência. O desenvolvimento da identidade acontece com base na interação com indivíduos e envolve questões contextuais e ambientais (Flores, 2015).

O processo de construção da identidade de mentora foi um tema possível de identificar nas interações entre Nara e a tutora Bianca. Esse assunto foi perceptível, principalmente, quando os diálogos versavam sobre as atividades solicitadas à Nara ou nas projeções que a própria mentora fazia acerca de sua atuação. Nesse sentido, “a identidade é um processo de interpretação de si mesmo dentro de um contexto” (Marcelo, 2009, p. 112) É através das lentes da identidade que nos enxergamos e desejamos sermos enxergados (Marcelo, 2009).

Em seu diário, Nara relatou que teve um encontro presencial com a PI sob sua mentoria. Falou da surpresa que foi encontrá-la coincidentemente em uma escola e o quanto foi agradável:

Esta semana encontrei com a “R”, minha PI, na verdade ela me encontrou. Estava na escola em que trabalho, no último dia de plantão, quando alguém tocou meu ombro e perguntou: Você não é a Nara? Como já trabalhei com muitas professoras, tentei identificar o rosto, ligar à um nome, mas nada. E nesta fração de segundos ela se apresentou: Sou a “R”, sua PI, ficamos alguns poucos minutos conversando entre a troca de professores, foi muito agradável nosso encontro! (Mentora Nara, diário reflexivo, janeiro de 2018).

Em relação a esse relato do diário, tutora Bianca ofereceu o seguinte *feedback*:

Vejo que você conheceu pessoalmente a PI! Fiquei curiosa para saber mais sobre esse encontro. Como foi estar pessoalmente com a sua PI? Vocês trabalharão na mesma escola esse ano? Como está a interação entre vocês?
Passados esses três meses de atuação como mentora, também estou animada para saber sobre as suas novas aprendizagens nesse momento do programa. Então, que tal conversarmos um pouquinho aqui no diário sobre como está sendo para você ser mentora e sobre as histórias/conhecimentos/desafios/expectativas trazidas pela sua PI? (Tutora Bianca, *feedback*, janeiro de 2018).

No *feedback*, a tutora Bianca inicialmente incentiva Nara a discorrer mais sobre o seu encontro presencial com a PI. Logo em seguida, faz questionamentos diretos acerca das vivências da professora na condição de mentora e explora as aprendizagens construídas até o momento, bem como histórias, conhecimentos, desafios e expectativas

trazidas pela PI. Esse *feedback* pode potencializar o processo de reflexão de Nara sobre suas aprendizagens e práticas como mentora, fatores que estão intimamente ligados à construção da sua identidade.

Marcelo (2009) explicita que a prática como fonte de aprendizagens é uma constante na constituição da identidade docente. Todavia, essa premissa não deve ser concebida de maneira simplista uma vez que a experiência da prática não é capaz por si só de promover aprendizagens, mas, assume-se a perspectiva de aprender a partir das experiências com base nas reflexões empreendidas e compreensões que se têm delas (Loughran, 2002). Assim, é possível inferir que o *feedback* pode contribuir não só para que tome consciência de suas aprendizagens, como também para que se perceba como mentora.

Os *feedbacks* podem contribuir para a percepção, por parte da mentora, da construção de sua identidade. Neste sentido, entendemos que a mentora viveu um processo intenso de aprendizagens, as quais estão intimamente ligadas ao processo de desenvolvimento de sua identidade. Como é possível perceber no *feedback*, a tutora Bianca propõe reflexões e questionamentos sobre a atuação como formadora e em relação às práticas de mentoria. É interessante destacar que a forma inquiridora da tutora Bianca pôde aguçar Nara nos processos de reflexão. Uma vez que uma das tarefas primordiais do mentor é ensinar a ensinar, é fundamental que tenha conhecimentos específicos sobre mentoria e uma identidade de professor experiente consistente para que possa servir de base para a construção da identidade mentor.

Processo de acompanhamento das PIS

Outro aspecto muito relevante da mentoria surgido nas conversas foi o processo de mentoria propriamente dito: os acompanhamentos das PIS. Um dos objetivos primordiais do PHM é o desenvolvimento profissional docente tanto de PIS como das mentoras. Deste modo, compreende-se que ações de acompanhamento do processo de mentoria são fundamentais para os encaminhamentos e direcionamentos necessários ao bom andamento do programa. Neste *feedback*, a tutora Bianca demonstra empatia em relação à PI e incentiva Nara a buscar mais informações acerca do interesse da iniciante em participar do programa. No contexto desta conversa, Nara expõe uma dificuldade no

processo de mentoria, no qual a tutora Bianca propõe caminhos para a solução da dificuldade exposta pela mentora.

[...] Contudo também recebi notícias da PI “R” conturbada, num áudio que dizia ter chorado na escola, ou algo assim, mas sem esclarecer o motivo (pessoal ou profissional)? Conversei com a tutora Bianca e a professora/formadora do PHM e concordamos em aguardar até sexta-feira e entrar em contato novamente! [...] Ontem enviei mensagens para a PI “R”, mas ainda não respondeu nem no AVA, nem no *WhatsApp*. Sei que ela precisa de ajuda, mas não sei ajudar, estou angustiada com a situação! (Mentora Nara, diário reflexivo, junho de 2018).

A PI realmente demonstra estar vivenciando alguma situação difícil da sua vida. Podemos oferecer apoio à iniciante às questões relativas à sua atuação em sala e possíveis dificuldades vivenciadas no trabalho. Vamos tentar entrar em contato com ela para saber o que está acontecendo e se ainda tem interesse no programa, tudo bem? (Tutora Bianca, *feedback*, junho de 2018).

Na intervenção da tutora, por meio do *feedback*, é possível perceber que o acompanhamento do processo de mentoria é relevante para o bom direcionamento do programa. Além disso, as conversas mantidas entre a tutora Bianca e a mentora Nara podem ter permitido o compartilhamento de ideias, a promoção de reflexões e os novos aprendizados. Um ponto importante percebido no *feedback* é o incentivo ao estreitamento dos laços entre Nara e PI, para que possam ter uma maior aproximação com vistas a aumentar o vínculo e obter interações mais produtivas, isto é, com o foco no desenvolvimento profissional (Timperley, 2015).

Conforme argumentam Reali, Masseto, Gobato & Borges (2018), a mentoria não deve ser concebida como uma tarefa exercida de forma intuitiva. Pelo contrário, ser um mentor demanda tempo, dedicação, formação e construções de aprendizagens constantes. Por esta razão, somente os anos de experiência docente não são suficientes para designar um indivíduo como apto para assessorar professores iniciantes.

Além de formação específica inicial e continuada para exercer a mentoria (Moir *et al*, 2009), sugere-se que o mentor desenvolva características como a integridade, a habilidade de ouvir, sinceridade, entusiasmo, saber ensinar, ser confiável e receptivo, disposição para trabalhar, otimismo, confiança, entre outras, para que seu trabalho de apoio ao iniciante seja efetivo (Reali *et al*. 2018). Neste aspecto, o *feedback* oferecido por Bianca pode instigar o desenvolvimento destas características na mentora Nara.

Considerações finais

O PHM foi uma iniciativa de suma relevância social, uma vez que voltou seu olhar para o desenvolvimento profissional de professores em diferentes fases das carreiras, a saber: experientes e iniciantes. Como foi explicado anteriormente, a rede de apoio formada pelo programa, que tomou os rumos de uma comunidade de aprendizagem, envolvia vários atores (tutores, mentores, professores e alunos da pós-graduação em Educação da UFSCar) que se dedicavam ao seu desenvolvimento.

Neste trabalho, o foco foram as interações entre uma mentora da EI e sua tutora – TT3, por meio dos *feedbacks* aos diários de mentoria. O objetivo do trabalho foi analisar as contribuições desses *feedbacks* para o desenvolvimento da mentora e do processo de mentoria como um todo. Na análise dos dados, foi possível perceber, no desenvolvimento das interações, as principais contribuições dos *feedbacks*.

Destacamos que as conversas profissionais podem ter colaborado para que a professora experiente percebesse evidências de suas aprendizagens e seu desenvolvimento como mentora. Esse processo só foi possível pelo incentivo à reflexão sobre a própria prática de mentoria. A tutora demonstrou as aprendizagens construídas pela mentora quando apontou os excertos do diário que evidenciaram tal aprendizagem ou a reflexão empreendida.

Evidencia-se, ainda, as contribuições dos *feedbacks* para que Nara percebesse sua identidade de mentora em construção. Sua nova função de formadora de professores envolve aspectos muito específicos, como o fato de ter que ensinar a ensinar. Neste aspecto, a tutora propôs questionamentos e proposição de reflexões.

Outro importante contributo dos *feedbacks* é o incentivo ao processo de interação e aproximação entre mentora e PI. Houve o encorajamento à criação de vínculos por meio do incentivo à interação e proposição de questionamentos acerca do andamento das conversas profissionais. Ademais, podem ser eficazes na indicação de caminhos e reflexões para solução de dificuldades na mentoria. Estes processos de incentivo à aprendizagem e construção colaborativa dos conhecimentos podem potencializar o desenvolvimento profissional de mentoras e PIS, bem como promover o bom desempenho do PHM. É importante frisar que o processo de mentoria era amplo e

complexo. A escrita no diário reflexivo de mentoria e os respectivos *feedbacks* eram apenas uma parte do processo formativo das mentoras que incluía reuniões presenciais, atividades virtuais que lançavam mão das mais diversificadas ferramentas e tarefas.

Referências

- Abreu-e-Lima, D. M., & Alves, M. N. (2011). O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, doi.org/10.1590/S0103-73072011000200013.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614. doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019.
- Cofferri, F. F. & Novello, T. P. (2020). *Feedback* de Tutores: contribuições para a formação de estudantes na educação superior a distância. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 69-80.
- Cole, A. & Knowles, G. (1995). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30, 473-495.
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146. doi: 10.15448/1981-2582.2015.1.15973
- Franco, M. L. P. B. (2005). *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Livro Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Ed 6. São Paulo: Atlas.
- Govender, L; Archer, E. (2021) Feedback as a spectrum: The evolving conceptualisation of feedback for learning. *African Journal of Health Professions Education*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 6-7, apr. 2021. ISSN 2078-5127.
- Hattie J, Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*;77(1):81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: toward definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, v. 11, n. 1, p. 33-49.
- Huberman, M. (1995). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61.
- Lima, E. F., Corsi, A. M., Mariano, A. L. S., Pizzo, S. V., Rocha, G. A., & Silveira, M. F. L. (2007). Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação & Linguagem*, Ano 10, Nº 15, 138-160.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, No. 1, 33-43.

- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 271 p.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22.
- Mariano, A. L. S. (2012). Aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? *Revista Exitus*, v. 2, p. 79-94.
- Moir, E., Barlin, D., Gless, J., & Miles, J. (2009). *Mentor Professional Development*. In: _____. *New Teacher Mentoring: Hopes and Promise for Improving Teacher Effectiveness*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Nóvoa, A. (2006). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor*. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>.
- Reali, A. M. M. R., Tancredi, R. M. P., & Mizukami, M. G. N. (2008). Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.1, p. 77-95.
- Reali, A. M. M. R.; Massetto; D. C.; Gobato; P. G.; Borges, F. V. A. (2018). A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação Online de Mentores em foco. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 13, n. 2, maio/ago.
- Santos, F. M. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [Bardin, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.] *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*. 78. 153-189. 10.3102/0034654307313795.
- Silva, J. F. F. (2020) *Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes*. (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos/SP, 2020.
- Souza, A. P. G., Carneiro, F. R., Perez, M. S., Oliveira, E. R., Reali, A. M. M. R, & Oliveira, R. M. M. A. (2012). A escrita de diários na formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 181-210.
- Timperley, H. (2015). *Professional Conversations and Improvement-Focused Feedback: A Review of the Research Literature and the Impact on Practice and Student Outcomes*, prepared for the Australian Institute of Teaching and School Leadership, AITSL.
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. vol.6, n.3, 210-227 p.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2012.) *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. 1. ed. Curitiba: Editora: UTFPR. 241 p.

- Vaughan, N. (2010). A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. *The Internet and Higher Education*.
- Veenman, S. (1998). *El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial*. In: VILLA, A. Perspectivas y problemas de la función docente.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504.

Recebido: 01/04/2021

Aceito: 09/08/2021

Publicado: 08/09/2022

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.