

Aprendizagens profissionais de professoras iniciantes e experientes em um programa de mentoria

Aprendizaje profesional de profesores noveles y experimentados en un programa de mentoría

Beginning and experienced teachers professional learning in a mentoring program

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali¹

Universidade Federal de São Carlos; Professora titular do departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. <https://orcid.org/0000-0003-4915-8127>

Rosa Maria Moraes Anunciato²

Universidade Federal de São Carlos; Professora titular do departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. <https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>

Carolina Marini³

Universidade Federal de São Carlos; Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação.

Resumo: Analisam-se aprendizagens de professoras iniciantes (PI) e experientes (mentoras-M) no contexto do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) dirigido para auxílio de docentes com menos de cinco anos de experiência, a lidar com dificuldades frequentemente enfrentadas nessa etapa da carreira docente. A pesquisa é pautada em referências sobre aprendizagem da docência; interação intergeracional docente; e processos colaborativos de construção de conhecimentos profissionais. Teve como principal fonte de dados um questionário com questões abertas no caso das PI e entrevistas e narrativas escritas no caso das M. As respostas obtidas foram consideradas narrativas e analisadas a partir da análise de conteúdo. Os conteúdos e os processos implicados nessas conversas evidenciaram oportunidades para a construção colaborativa de aprendizagens profissionais específicas para PI e M. Para as PI o caráter situado, contínuo, dinâmico e diversificado dos conhecimentos necessários para ensinar e atuar de modo profissional puderam ser destacados. No caso das M evidenciou-se

¹ Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo; Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos; alinereal@ufscar.br

² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; rosa@ufscar.br

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos; emailcarolinamarini@gmail.com

aprendizagens em dois planos: a de ensinar a ensinar as PI e na sua atuação como docente. Nas conversas profissionais mantidas foi possível identificar a complexidade da construção da base de conhecimento para o ensino tanto para as PI quanto para a M assim como os processos envolvidos. **Palavras-chave:** aprendizagem da docência; professores experientes; professores iniciantes; mentoria.

Resumen: Se analizan las experiencias de aprendizaje de profesores principiantes (PI) y experimentados (M-mentores) en el contexto de un Programa Híbrido de Mentoría (PHM) dirigido a ayudar a los profesores con menos de cinco años de experiencia, a hacer frente a las dificultades que suelen presentarse en esta etapa de la carrera docente. La investigación se basa en referencias sobre el aprendizaje de la enseñanza; la interacción intergeneracional de los profesores; y los procesos de construcción conjunta del conocimiento profesional. La principal fuente de datos fue un cuestionario con preguntas abiertas en el caso de los PI y entrevistas y narraciones escritas en el caso de M. Las respuestas se consideraron narraciones y se analizaron a partir del análisis de contenido. Los contenidos y procesos implicados en estas conversaciones pusieron de manifiesto las oportunidades de construcción colaborativa de aprendizajes profesionales específicos para PI e M. Para las PI, cabe destacar el carácter situado, continuo, dinámico y diversificado de los conocimientos necesarios para enseñar y actuar de forma profesional. En el caso de las M, el aprendizaje se evidenció en dos planos: el de enseñar a enseñar la PI y su rol como docente. En las conversaciones profesionales mantenidas se pudo identificar la complejidad de la construcción de la base de conocimientos para la enseñanza tanto para las PI como para las M.

Palabras clave: aprender a enseñar; profesores con experiencia; profesores principiantes; mentoria.

Abstract: This study aims to analyze novice teachers (NT) and experienced teachers (M-mentors) learnings in the context of the Hybrid Mentoring Program (HMP) designed to help teachers with less than five years of experience, to deal with difficulties often faced in this stage of teaching career. Teacher learning, teacher intergenerational interaction, and joint construction of professional knowledge processes research was the theoretical study basis. The primary data source was a questionnaire with open questions in the case of NT and interviews and written narratives in the case of the M. The answers obtained were considered narrative and analyzed from the content analysis. The contents and processes involved in these conversations showed opportunities for the collaborative construction of specific professional learning for NT and M. In the case of the M, learning was evidenced on two levels: that of teaching how to teach the NT and in their performance as a teacher. The complexity of constructing the knowledge base for teaching was recognized through the professional conversations for M and NT.

Keywords: teacher learning; experienced teachers; novice teachers; mentoring.

Recebido em 08 de novembro de 2022

Aceito em 27 de julho de 2023

1 INTRODUÇÃO

Considerando-se, de um lado, as limitações de qualquer processo formativo inicial da atividade docente e, de outro, as dificuldades evidenciadas no princípio da atuação profissional, o desenvolvimento de ações de supervisão, acompanhamento e apoio tem sido concebido internacionalmente como suporte relevante para professores no início da carreira docente. (GARZA; REYNOSA; WERNER; DUCHEINE; HARTER, 2019). Essas iniciativas nomeadas como de indução ou mentoria têm se pautado em políticas públicas e concebidas como ocupando um espaço formativo entre a formação inicial e a continuada que ocorre no desenrolar das atividades profissionais (NÓVOA, 2009; CRUZ; FARIAS; HOLBOD, 2020). Destaca-se que várias abordagens de indução e mentoria podem ser identificadas e defende-se que o objetivo principal dessas iniciativas é avançar o crescimento e desenvolvimento profissional do professor para ajudá-lo a transitar nos contextos de atuação e a lidar com aspectos relacionados ao ensino. Compreende-se que a profissão docente qualificada, dentre outros aspectos, demanda processos formativos que enfatizem “as práticas pedagógicas centradas na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” e deve basear-se na “aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 208-210).

Em vista dessas ideias, e considerando-se a inexistência de políticas públicas de formação docente voltadas para o início da atuação profissional, foi desenvolvido o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) por um grupo de pesquisas da Universidade Federal de São Carlos e de professores da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos)⁴⁵. A proposta tem como objetivos gerais auxiliar professores iniciantes (PI) – docentes com menos de cinco anos de experiência – a lidar com dificuldades frequentemente enfrentadas nessa etapa da carreira docente, a partir do apoio de uma professora experiente com mais de dez anos de prática e formada para atuar como mentora (M). Adota-se como pressuposto a aprendizagem recíproca das professoras mentoras e das iniciantes que são agrupadas em díades de acordo com o ano de atuação e o nível de ensino da PI e experiência da M.

Este artigo tem como propósito apresentar e analisar as aprendizagens indicadas por docentes pertencentes a diferentes gerações profissionais – professoras experientes e iniciantes – considerando as interações estabelecidas entre elas, ao longo de sua participação no PHM. Ao explorar os conteúdos e processos implicados nessas conversas, buscou-se evidenciar processos relacionados à construção colaborativa de

⁴ Financiamento Fapesp-Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Ensino Público).

⁵ Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética – Universidade Federal de São Carlos Proc. Nº 68145717.8.0000.5504.

aprendizagens profissionais, ao concebê-las como espaços para colocação de problemas pedagógicos, exame de concepções e reelaboração de práticas das PI com assistência de suas M (ORLAND-BARAK, 2006).

As interações entre M e PI na perspectiva adotada têm como propósitos: estimular e auxiliar o PI a identificar e analisar os processos de ensino e aprendizagem que realiza; compreender as ocorrências de sala de aula; refletir sobre suas práticas de ensino e concepções teórico-metodológicas; identificar dificuldades, dilemas, lacunas que são bastante apontados na literatura nessa etapa da carreira docente (LIMA, 2011). Objetiva-se também auxiliá-las a buscar os meios para atingir seus objetivos, respostas às situações novas e complexas encontradas por professores iniciantes. Esses propósitos pretendem oferecer não apenas apoio emocional, mas também facilitar a construção de competências pedagógicas de novos professores (Marcelo *et al.*, 2018). Para atuar nas direções salientadas, as M participaram de um processo formativo prévio e durante o acompanhamento das PI, sob sua responsabilidade.

Com a participação das professoras experientes, no processo formativo proposto pelo PHM, intenciona-se promover seu desenvolvimento profissional que compreende a ampliação de sua base de conhecimentos para o ensino com a inclusão dos conhecimentos relacionados ao ensinar a ensinar. Espera-se que estas professoras construam também uma identidade profissional relacionada ao papel formativo de M.

No PHM, em face aos propósitos relacionados às PI, as mentoras procuram estabelecer relações de confiança com elas, buscar informações sobre sua trajetória de aprendizagem profissional, conhecer suas ideias e práticas relacionadas ao início da atuação docente. O apoio da M às PI ocorre por meio de conversas profissionais frequentes que promovem o contato e a discussão sobre a atividade docente entre profissionais com experiências e tempos de carreira diferentes. Como no PHM as interações entre M-PI são realizadas em sua maioria virtualmente (via plataforma *Moodle* e *WhatsApp*) assim como presencialmente em alguns encontros na universidade. Envolvem narrativas escritas sobre os temas tratados e são concebidas como fundamentais para o desenvolvimento profissional das interlocutoras (ORLAND-BARAK, 2006). Por meio de trocas, trabalho conjunto e responsabilidade compartilhada (TIMPERLEY, 2015), pode ser favorecida a interpretação conjunta de práticas, com a utilização de processos reflexivos, seguidas de projeções sobre ações futuras reconfiguradas (HORN *et al.*, 2017) tanto para as PI quanto para as M.

A organização e funcionamento do PHM favorecem processos interativos sistemáticos nas diádes mentor-iniciante (M-PI) ao longo do tempo, que variou entre oito e 24 meses, dependendo do caso. Em encontros presenciais semanais e com o uso do *Moodle* e do *WhatsApp*, o grupo de pesquisadoras e mentoras discutem e analisam os processos de mentoria conduzidos pelas professoras experientes. A partir de uma abordagem híbrida, as

interações entre os participantes combinam ações virtuais e presenciais: M e PI; M e grupo de pesquisa, PI-M-grupo de pesquisa. Enfatiza-se a indissociabilidade da teoria e prática e a aproximação universidade-escola (ZEICHNER, 2010). Assume-se que tal abordagem potencializa a “presença do ensino, a presença social e a presença cognitiva” (VAUGHAN, 2010) na interação dos mentores com os iniciantes acompanhados e como resultado ambos se desenvolvem profissionalmente. Com essa opção, investe-se no aprimoramento da aprendizagem profissional docente também por meio do estabelecimento de espaços e tempos mais flexíveis para a realização das atividades relacionadas à proposta formativa (GALLARDO; GODALL, 2014) do PHM tanto para as M quanto para as PI que acompanham.

2 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE INICIANTE E PROFESSORES EXPERIENTES

Como o exercício da docência implica transitar em esferas complexas como a sala de aula e outros espaços, evidencia-se a necessidade de o professor envolver-se com questões de diversas naturezas e fontes. Knowles *et al.* (1994, p. 03) indicam que ser um professor diz respeito ao *aprender a ensinar* e o *aprender a ser profissional*, descrevem que “aprender a ensinar é um processo complexo, que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros” e tem a ver com assuntos bastante associados às atividades de alunos, professores em salas de aula e outros contextos educacionais nos quais a aprendizagem pela experiência ocupa papel de destaque. Outro processo implicado engloba a aprendizagem de um conjunto de regras, responsabilidades e formas de agir e pensar como profissionais docentes, como sua participação na escola, nas comunidades local e profissional, em geral, via processos de socialização.

Aprender a ensinar envolve a construção de uma base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 2015), que é, geralmente, formalmente iniciada em cursos de formação inicial e ampliada e aprofundada com o exercício docente, por meio do processo de raciocínio pedagógico e de outros que promovem a reflexão sobre as práticas pedagógicas, tal como o realizado por meio das M em seu trabalho com as PI. No caso da Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, deve-se levar em conta o alerta apresentado de Poulson (2002) ao indicar que a “a noção de conhecimento do conteúdo específico e sua aplicação pedagógica é consideravelmente mais complexa quando um professor lida com várias áreas” (p. 43), uma vez que este profissional constrói um tipo de conhecimento tácito e que é situado; é capaz de apresentar o conteúdo para os alunos e fazer conexões conceituais entre suas diversas partes; sabe o que ensina mas tem dificuldades em expressá-lo por meio de um

sistema linguístico. Trata-se de um conhecimento cuja expressão frequentemente articula os conteúdos e as práticas adotadas para ensiná-los.

A aprendizagem docente é vista como derivada de processos que ocorrem ao longo da vida que envolvem diferentes experiências formais, como a formação inicial, ou em contextos diversificados e às vezes informais. Inclui para cada professor suas práticas, as salas de aula, as comunidades escolares e programas e outras ações voltadas para o seu desenvolvimento profissional como também ocorre a partir de conversas com os colegas no corredor, na sala de reuniões da escola e em redes sociais. Diversos processos podem estar envolvidos: a observação de práticas docentes ao longo da trajetória educacional; frequência aos cursos de formação inicial; a autoformação etc. (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Desse modo, os processos indicados comportam desde aprendizagens totalmente desorganizadas, por exemplo como subprodutos de observações assistemáticas e ocasionais, até aprendizagens organizadas que são construídas no interior de um ambiente educacional, a partir de objetivos e práticas específicas (KYNDT *et al.* 2016). A aprendizagem docente, em síntese, deriva de processos que ocorrem individual ou coletivamente em tempos e locais variados e que podem vincular-se a graus variados de formalidade das situações nas quais ocorrem. Em momentos coletivos, entre pares, é comum que as interações estabelecidas envolvam professores pertencentes a diferentes gerações profissionais e nas quais todos têm oportunidade de aprender (NOVOTNÝ; BRÜCKNEROVÁ, 2014). Essa aprendizagem, no caso da docência, ocorre por meio da expressão, do compartilhamento e da negociação de crenças, ideias e práticas construídas a partir da vivência em culturas profissionais específicas do magistério (SARTI, 2009). O caráter intergeracional das aprendizagens se estabelece com a consideração de que tempos diversificados de atuação docente implicam - na maior parte dos casos - em experiências também diversificadas com políticas públicas, características dos estudantes e do currículo, entre outros.

Na perspectiva do desenvolvimento profissional docente compreende-se que processos de aprendizagem intergeracional - relacionados às práticas docentes em geral e aos conteúdos específicos, o seu ensino, avaliação e ao currículo - podem promover incremento qualitativo no que se refere ao conhecimento docente. É esperado, nesses casos, que as ações relacionadas a tais processos intergeracionais rompam com as rotinas e crenças enraizadas em experiências prévias de professores, sejam iniciantes ou experientes. Exemplos dessas ações seriam: descrição, exame detalhado e experimentação de práticas diversificadas (HOBSON *et al.*, 2009), a partir de interações, trocas de ideias e *feedbacks* que potencializam mudanças na compreensão prévia dessas práticas e nas ideias a elas relacionadas.

Ao considerar o PHM, as interações mantidas entre M e PI apresentam características de um tipo de transação pedagógica que envolve geralmente espaços virtuais e presenciais em seus contatos. Via de regra, são abordadas primordialmente situações

diárias da sala de aula e da escola nas conversas entre M-PI, M-M entre si e M com as pesquisadoras. Ocasionalmente, as formadoras e pesquisadoras da universidade participam das conversas mantidas nas diversas diades M-PI.

2.1 METODOLOGIA

O PHM foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-intervenção desenvolvida segundo um modelo colaborativo-constructivo de relacionamento pesquisadores-professores e da universidade com a escola. Trata-se de um enfoque que tem o diferencial de promover o diálogo horizontal entre os participantes, respeitando-se, todavia, as especificidades dos papéis de cada um, em que os diversos tipos de participantes podem aprender uns com os outros (COLE; KNOWLES, 1993). O modelo adotado, comporta duas características: a de construir conhecimentos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência e, ao mesmo tempo, a de intervir no contexto nos quais os processos mencionados ocorrem. (MIZUKAMI *et al.*, 2010). Tal movimento, possibilita a construção e reconstrução de conhecimentos, que estão primordialmente relacionados ao ensinar e atuar de modo profissional, no caso das iniciantes e ao ensinar a ensinar, no caso das mentoras. De um lado, foram estabelecidos objetivos de pesquisa específicos em face aos propósitos de melhor se conhecer como se constrói o conhecimento profissional docente quando profissionais com tempos e experiências diversas estabelecem diálogo e colaboração em torno de dificuldades manifestadas por PI. De outro, foram estabelecidos objetivos relacionados à intervenção das pesquisadoras em relação às participantes com foco nas professoras experientes para atuar como M e dessas em relação às PI.

O estudo em pauta tem como propósito identificar as aprendizagens e processos relacionados nas interações entre M e PI, via conversas profissionais entre elas. Neste caso, se configura como uma pesquisa exploratória de natureza descritivo-analítica ao buscar identificar, caracterizar e compreender os processos envolvidos e os conhecimentos derivados/relacionados das conversas profissionais estabelecidas entre M e PI acompanhadas. Nos moldes propiciados pelo PHM, os objetivos estabelecidos tanto para a pesquisa quanto para as intervenções implicaram a consideração de que a participação numa comunidade de aprendizagem híbrida se dá pelo uso de narrativas escritas, orais e com vídeos nas interações entre as participantes, que se organizam em diades M-PI (geralmente com atuação docente no mesmo ano/nível de ensino). Ao privilegiá-las como as principais fontes de informações, tornou-se necessário entendê-las como relacionadas ao modo de ver e pensar as concepções e práticas pedagógicas expressas por M e PI. Destaca-se que o estudo sobre narrativas que versam sobre as compreensões e práticas

docentes de professores permite acessar os seus pensamentos, suas interpretações por meio de suas vozes e histórias pessoais e profissionais. Essas histórias destacadas revelam as experiências, as emoções, as tensões, dilemas, conflitos envolvidos. Possibilitam o estabelecimento de uma relação nova do ser humano e seu ambiente, ao destacar os tempos, as continuidades e rupturas das experiências além de que a identificação das dimensões relacionais oportuniza que o indivíduo (e os que tem acesso às suas narrativas) possa revisitar a experiência e a aprender a partir dela (MOREIRA, 2011).

No estudo conduzido considera-se textos escritos por onze professoras experientes com mais de dez anos de prática em sala de aula de Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos e percebidas pelos pares como competentes, selecionadas para atuarem como M. Para tanto participaram de processos formativos específicos prévios e ao longo do desenvolvimento da mentoria dirigida às PI acompanhadas. É importante destacar que as mentoras atuavam no mesmo nível de ensino das PI acompanhadas por elas. Por terem mais anos de atuação docente e em alguns casos atuação como formadores de professores e especialização ou até mestrado e doutorado, possuem uma base de conhecimentos e estratégias bem mais consolidados que professores em início de carreira, o que favorece um quadro de referências mais amplo para lidar com as demandas do ensino de iniciantes. Como fonte de dados considerou-se as narrativas das M elaboradas em resposta a uma das atividades propostas no Moodle intitulada *Refletindo sobre minhas aprendizagens e suas evidências*, Módulo VII e entrevistas conduzidas pelo grupo de pesquisadores no final do segundo ano de funcionamento do programa, todas posteriormente transcritas.

No caso das 14 PI, que no início de sua participação apresentavam menos de cinco anos de experiência em diferentes níveis e modalidades de ensino, foram analisadas as respostas a um questionário virtual referente às suas aprendizagens após o término da participação no PHM ao longo de 18-24 meses. Essas iniciantes foram selecionadas a partir das respostas a um questionário inicial e sua disponibilidade para dedicar-se à iniciativa. Com idade entre 22 e 40 anos, em sua maioria, essas iniciantes atuavam como efetivas em instituições de ensino públicas na rede municipal do estado de São Paulo.

O material obtido foi sistematizado de modo que as respostas foram organizadas em grupos de categorias relativas às M e às PI com relação às aprendizagens e os processos envolvidos na sua promoção identificados pelas participantes nas narrativas apontadas previamente.

3 PROFESSORES EXPERIENTES E PROFESSORES INICIANTES EM INTERAÇÃO: APRENDIZAGENS NA PERSPECTIVA DE CADA GRUPO

A partir das narrativas de M e PI foi possível a identificação do que e como aprenderam com a sua participação, ou seja, em sua interação, no PHM. Os resultados referentes às aprendizagens identificadas pelas PI estão relacionados à aprendizagem da docência e mais especificamente ao *ensinar e atuar profissionalmente na docência* (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994). No caso das professoras experientes, as M, evidenciou-se um conjunto de aprendizagens de duas naturezas. Uma voltada para a atuação como M (formadora) de professoras iniciantes (*ser mentora*), num contexto específico – o PHM e outra relacionada à sua atuação docente (*ser professor*) – sua atuação principal. Os processos que conduziram a essas aprendizagens para M e PI puderam ser identificados.

3.1 AS PROFESSORAS INICIANTES: QUAIS SÃO E COMO OCORREM SUAS APRENDIZAGENS

Embora nem sempre as PI mencionem objetivamente a aprendizagem de novos conhecimentos, elas apontam suas características, com base nos processos envolvidos nas interações estabelecidas com a M (orientações recebidas, questionamentos, sugestões etc.) que resultam em alterações em suas práticas pedagógicas. Os dados foram sistematizados em duas categorias: *Ensinar: aspectos pedagógicos e gestão de processos de ensino e aprendizagem* e *Atuar profissionalmente na docência*.

3.2 ENSINAR: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E GESTÃO DE PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

De maneira geral, as aprendizagens das PI estiveram relacionadas aos aspectos pedagógicos e gestão da sala de aula, e puderam ser classificadas em conformidade com as indicações de Kyndt *et al.* (2016) no quadro a seguir, conforme

Quadro 1 – Tipos de aprendizagens e exemplos indicados pelas PI construídos a partir de sua participação no PHM

Aprendizagens (Baseadas em Kyndt <i>et al.</i> (2016))	Exemplos
Conhecimento sobre os alunos	Conhecer bem os alunos. (PI A.J.)
Diagnóstico/avaliação da aprendizagem dos alunos	[As estratégias que a mentora está adotando me levam a perceber que deve ser feito] um levantamento bem preciso sobre as hipóteses alfabéticas encontradas na sala. (PI A.J.) [Aprendi que deveria] investigar com mais precisão os níveis de aprendizagem da turma. Por exemplo, descobri que o aluno visto como deficiente intelectual necessita de investigação mais detalhada de seu caso. (PI D.P.)
Planejamento pedagógico; organização do trabalho docente; definição de rotinas	[Aprendi] a importância do planejamento (PI G.A.) [Aprendi a] montar um cronograma de uma rotina semanal para facilitar a organização das atividades. [...] (PI G.P.)
Definição/ aplicação de estratégias de ensino	[...] quando estou trabalhando determinado conteúdo planejo algumas metodologias específicas e quando compartilho no programa recebo o feedback e novas sugestões de aplicações. Isso agrega muito à minha prática docente. (PI A.M.) [...] a mentora me ajudou com atividades práticas que coloquei em execução e colhi bons resultados. (PI A.B.)
Ser persistente, paciente e obstinada para atingir os objetivos propostos	[...] A persistência e paciência para que o desenvolvimento do aluno ocorra. (PI A.M.) [...] não deixar de apoiar o progresso de cada uma e assim meu dia a dia vai ficando menos tenso e mais produtivo. (PI A.J.)

Fonte: as autoras.

Os aspectos mencionados nesta categoria estiveram relacionados ao ensino e práticas adotadas pelas PI, aprendidas ou revisadas, a partir das interações com as M. Observa-se que na época da coleta dos dados são destacados conhecimentos pedagógicos gerais e de atitudes que se mostraram necessárias ao considerar-se o curso dos processos de ensino e aprendizagem conduzidos por elas. Especificamente, foram apontadas aprendizagens cujos conteúdos relacionam-se às ações que caracterizam o cerne da atuação docente, o ensinar. Exemplos sobre como conhecer o aluno e seu repertório, como planejar o ensino a partir do conhecimento dos alunos, definição das estratégias de ensino a adotar e como avaliar a aprendizagem promovida foram mencionadas pelas PI. Os conteúdos referem-se à base de conhecimento para o ensino e, em particular, dizem respeito ao conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 2015). Como essas professoras atuam na Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, entende-se ser relevante considerar nesta análise o caráter tácito de outros conhecimentos não indicados, conforme pontuado por Poulson (2002) ao considerar o professor polivalente, que se mostram complexos e difíceis de serem apreendidos. Nota-se que que na promoção dessas aprendizagens houve uma atuação mais direta das M ao adotarem processos de orientação, oferta de exemplos e indicação

de modelos de como as PI devem atuar, embora a inquirição sobre a prática também tenha sido registrada.

3.3 APRENDIZAGENS RELACIONADAS AO “ATUAR PROFISSIONALMENTE NA DOCÊNCIA”

As aprendizagens relacionadas à construção de uma postura profissional também envolvem ampliação das compreensões sobre a docência, a construção de uma identidade profissional e o desenvolvimento de atitudes específicas nas PI.

Uma das atitudes evidenciadas nas PI refere-se *a estar aberta para olhar sob outras perspectivas*. O exemplo a seguir aponta como dispositivo a interação com os alunos e concebê-los como *fonte de aprendizagem da docência*.

[Aprendi] que todos podem nos ensinar algo, até mesmo os alunos. E que só precisamos olhar de um outro ângulo. (PI B.S.)

Outra aprendizagem indicada refere-se à conduta da PI perante a sala de aula e seus alunos. Ser professora é assumir uma postura profissional para ensiná-los, lidar com os alunos, trabalhar com os pares e direção e relacionar-se com a comunidade escolar como um todo, o que demanda construir formas de relacionamento adequadas com cada um de seus membros, diferenciar relações pessoais e profissionais, resolver conflitos e realizar outras tarefas presentes em sua atuação docente, temas e situações que não são frequentemente abordadas nos cursos de formação inicial.

Foram construídas aprendizagens de como me comportar como docente nas situações de conflito [...] (PI A.B.)

Dentro das minhas dificuldades principalmente em termos de comportamento, minha mentora tem ajudado a desenvolver estratégias que possam me aproximar dos meus alunos. (PI B.S.)

Orientação para a ciência dos pais em relação às dificuldades do aluno. (PI A.J.)

Observa-se que as interações entre M e PI fomentam, em alguns casos, a assunção de um *protagonismo* docente no encaminhamento de questões relativas aos alunos e seus direitos. No caso a seguir, isso parece ilustrar a construção de postura profissional

da PI comprometida com seus alunos e que envolve a interlocução com diferentes instâncias da escola e a defesa de seu ponto de vista.

Foram construídas aprendizagens [...] de saber cobrar e lutar pelo direito do meu aluno [...] me fortalecer enquanto profissional [...] ela me ajudou a lutar por um atendimento para o meu aluno com laudo desde o ano passado e que estava parado (no laudo está [previsto] acompanhamento diário). Conseguimos atendimento uma vez por semana (PI A.B.)

Nota-se que as aprendizagens indicadas pelas PI estão relacionadas às ações dirigidas a outros membros da comunidade escolar além das afetas aos alunos, bem como envolvem temas que transcendem a sala de aula. O caso da PI A.B. ilustra a relevância do processo de renegociação do papel docente com apoio de um profissional mais experiente, relacionado à “luta pelos alunos” (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994).

A parceria intergeracional estabelecida entre M e PI, em diádes, auxilia a compreensão de processos e ações consideradas pertinentes, análise de práticas assim como identificação de problemas, tensões e opções equivocadas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Por meio dos *feedbacks* e exemplos apresentados pelas M a revisão, replanejamento conjunto entre ela e a PI, e novas tentativas de ação por parte da PI são experienciadas e sua avaliação com a mentora, resultam na aprendizagem de práticas que se mostram eficazes na resolução das situações enfrentadas.

[...] quando estou trabalhando determinado conteúdo planejo algumas metodologias específicas e quando compartilho no programa [PHM] recebo o *feedback* e novas sugestões de aplicações. Isso agrega muito a minha prática docente. (PI A.M.)

O trabalho com os relatos das PI permite, ainda, que a M as auxilie a identificar e aprender tanto com seus próprios erros quanto com seus acertos, também:

Aprender com os erros e acertos, procurando aprimorar sempre mais nossa prática docente. (PI A.M.)

A natureza das interações inquiridoras e ferramentas analíticas adotadas pelas M auxiliam as PI a desenvolverem de modo mais sistemático práticas reflexivas, incorporando-as aos seus fazeres.

Analisar e refletir minha prática tornou-se algo constante a partir do programa, sempre procuro retornar e verificar os resultados e os contratemplos. (PI A.M.)

(...) ficamos tão focados em dar conta do conteúdo que acabamos esquecendo o quanto difícil é uma atividade de produção de texto, por ex. Essa possibilidade de analisar nossa prática e ter a troca de experiências é muito válida (PI A.M.)

O conhecimento sobre como analisar a prática e a adoção de uma postura reflexiva se mostra relevante, seja como processo ou ferramenta de aprendizagem docente.

Nos dados obtidos, as PI destacam aprendizagens práticas que vão além do apontado por Kyndt *et al.*, (2016), uma vez que transcendem situações de sala de aula. Percebe-se que se relacionam aos processos de socialização profissional e definição de seu papel numa comunidade docente, isto é, referem-se à sua identidade profissional.

Nas duas categorias analisadas relacionadas às aprendizagens das PI foram destacadas a utilização pelas mentoras de diferentes processos para ensiná-las a ensinar e ser docente profissional como a sugestão de materiais, indicação de exemplos retirados da própria prática docente, compartilhamento de experiências vividas, proposição de atividades etc. Além disso, o diálogo, os *feedbacks* bem elaborados, as perguntas que favorecem a reflexão, a sugestão da elaboração de narrativas e do memorial de formação, a rapidez da resposta às demandas e apoio nas dificuldades etc. formam um conjunto de ações, estratégias, comportamentos e atitudes das M que proporcionaram as aprendizagens indicadas pelas PI.

Observa-se que nem sempre a ação da M se mostra diretiva, pois há situações em que a PI é incitada a experimentar novas práticas pedagógicas e posteriormente analisar o processo conduzido e seus desdobramentos, por meio do questionamento sobre as decisões tomadas e práticas realizadas. Esses meios e fontes de aprendizagem mostram-se consistentes aos elencados por Hobson *et al.*, (2009) e ilustram que tais processos podem promover o início de um protagonismo profissional na PI acompanhado do controle de seu próprio processo de aprendizagem (SUN *et al.*, 2013).

4 AS MENTORAS E SUAS APRENDIZAGENS

As professoras experientes, a partir de sua participação no PHM, apontam ter desenvolvido conhecimentos relacionados à atividade de apoiar e ensinar professoras iniciantes ao atuar como formadoras de outros professores (*ensinar a ensinar*). Simultaneamente,

sugerem ter construído novos conhecimentos sobre algumas facetas relativas à sua atuação docente em uma sala de aula (*ensinar*).

4.1 SER MENTORA

As ações propostas pelas M e dirigidas para as PI contemplam em geral dois propósitos: oferecer sugestões, exemplos, referências, dicas como respostas às demandas das iniciantes, mas também se referem ao questionar e promover a análise e reflexão sobre as práticas dessas professoras. Como resultado, esperam levar cada PI a construir novos conhecimentos sobre ensinar o que envolve a identificação do porquê as novas práticas são pertinentes, dos efeitos que provocam bem como o incentivo a experimentação de novas formas de atuar. No contexto do PHM alguns desses processos são nomeados como “*dar o peixe*” e “*ensinar a pescar*” e cada um é enfatizado em função da situação percebida pela M, como indicado a seguir.

Desta forma, tenho procurado propor questionamentos e atividades à minha PI que a ajudem a refletir sobre sua prática e a pensarmos juntas na melhor forma de ajudá-la no que for preciso. Sempre penso se estou “a ajudando a pescar ou lhe ofertando o peixe”? (Miriam, narrativa escrita sobre aprendizagens)

Trata-se, pois, de situações de *ensino do ensino* – da parte das mentoras – que envolvem a resolução de dilemas, apresentação e construção conjunta de respostas para as demandas das iniciantes. Isso porque devem construir com as PI trilhas formativas definidas caso a caso, isto é, no âmbito de cada diáde, considerando os temas pautados pelas iniciantes e pelas características de seus contextos de atuação. São também contempladas as demandas formativas consideradas relevantes pela M. Para elas, ao assumir tais posicionamentos ou deliberar sobre o que seja mais adequado para a PI acompanhada, além de ensiná-las a ensinar, envolvem-se na construção de novas aprendizagens relacionadas ao ser M.

Sempre penso se estou “ajudando a pescar ou lhe ofertando o peixe”. Acredito que esta seja uma evidência da minha aprendizagem enquanto mentora. (Maria Claudete, narrativa escrita sobre aprendizagens)

Ao mencionar a proposição dessas ações de apoio às PI, as M sinalizam a construção de um perfil de atuação caracterizado, de um lado por uma base de conhecimento

para o ensino (SHULMAN, 2015) específica/nova voltada para a formação de um PI e, de outro, por experimentar processos de reflexão sobre suas práticas formativas. Neste segundo processo em particular, é favorecido o protagonismo docente na perspectiva de análise e busca por respostas às situações vivenciadas (ROBSON; MTIKA, 2017; SUN *et al.*, 2013) de modo autônomo e simultaneamente caracteriza-se por ser um processo colaborativo pois por vezes envolvem outras M e as formadoras/pesquisadoras.

As M sinalizam em suas narrativas que o processo de mentoria e sua aprendizagem é bastante complexo pois envolve *a apreensão e uso de ferramentas e estratégias adequadas* para reconhecer concepções e práticas das PI, considerando especificidades da aprendizagem de adultos (KNOWLES, 1980) e os alunos dessas professoras e suas aprendizagens.

Então não basta também só eu questionar, acho que tenho que levar, conduzir a PI a olhar para o que ela está fazendo, como ela [está] desenvolvendo as atividades, a rotina da sala de aula, para ela tentar encontrar onde que pode melhorar. (Maria Claudete, entrevista)

O acompanhamento implicado nas ações de mentoria exige da M *identificar as dificuldades das PI (necessidades formativas) que demandam sua ação como mentora*, o que se materializa na *elaboração de feedbacks*, configurando a interformação citada por Vaillant e Marcelo (2015). Para auxiliar a PI a construir ou renovar seus saberes, os *feedbacks* requerem características como: identificação do problema/dificuldade, compreensão do contexto, formulação de orientações ou questionamentos, linguagem clara com demonstração de empatia. Em seu depoimento, a M Joice ilustra a melhoria de sua atuação:

Então, olhando, eu olho com mais facilidade para a professora. Ela posta lá no diário, então eu vejo que está com uma dificuldade em tal lugar, em tal momento, mesmo que não seja direta. Então eu já consigo identificar com mais facilidade a dificuldade da professora e a pensar em como interagir com ela [...] (Joice, entrevista).

E uma das coisas que eu acho que eu melhorei, que eu consegui melhorar [...], foram os *feedbacks*...que antes [...] eram curtos, muito diretos, talvez pelo jeito que eu sou muito direta, né? E hoje não. Hoje eu consigo fazer uma comparação e eles são muito melhores... acredito eu [risos] (Joice, entrevista).

As M indicam a vivência de processos que apresentam um caráter dual como o fato de aprenderem na construção de *feedbacks* e outros tipos de registros, por exemplo, com a elaboração de diários, ao escrevê-los. A M Núbia exemplifica como foi possível promover a

revisão sobre a importância dos registros nas práticas de mentoria, a partir de sua interação com as PI acompanhadas. Pode-se dizer que essas aprendizagens tanto são processos quanto produtos. Ao mesmo tempo que ela aprende, ela aprende fazendo, está em processo (KNOWLES, 1980).

Registro: outro tema que também mexeu, revirou meus conceitos... não apenas a importância, mas a forma de fazer. Há anos estive numa palestra da prof.^a Madalena Freire, já pensava e trabalhava com registro [...], mas a forma como falou sobre eles, (...) desde então o tema tem chamado minha atenção. Contudo o PHM como eu disse, revirou isto de dentro para fora, com o uso do diário reflexivo e os *feedbacks*. O registro ganhou outro aspecto, mais importância ainda. Com ele posso não apenas demonstrar os avanços, apresento e tiro dúvidas, coloco ideias; com a observação [dos registros] posso orientar melhor minhas PI, e revisito estes espaços sempre que o tempo me permite ou mesmo sempre que necessito! (Núbia, narrativa escrita sobre aprendizagens).

Outra aprendizagem mencionada refere-se à identificação de *evidências sobre as aprendizagens* das PI que exigiu por um lado a *construção de um olhar mais apurado, focado nos indícios dessas aprendizagens*, e por outro, *adequação do papel de mentora* como indicado neste caso mais adiante.

[...] A necessidade de buscar evidências nas aprendizagens construídas [pelas PI] me permitiram refinar meu olhar, torná-lo mais criterioso e detalhista. [...] Os indícios é que asseguram que a aprendizagem ocorreu de maneira efetiva e é, exatamente por isso, que registros detalhados são importantíssimos (Viviani, narrativa escrita sobre aprendizagens).

A construção de um *olhar mais apurado* envolve também o *aprender a interagir/ conversar com as PI* de modo a estabelecer relações claras, empáticas, aspectos distintivos da escuta sensível que se mostram essenciais para o diálogo direto, objetivo e minucioso.

[...] aprendi que eu tinha que ser clara com as minhas colocações, saber como é que eu vou explicar para ela (Maria Claudete, entrevista).

Eu aprendi no sentido comportamental, de você ao tentar fazer [com que a PI faça] alguma atividade com mais detalhe, para ter aquilo que você espera [...] você tem que fazer certinho, detalhadinho, para ter a resposta (Wilma, entrevista).

[...] aprendi a me colocar no lugar delas. Como foi o caso da PI G, que me marcou bastante porque eu fiz educação especial também, habilitação em

educação especial. Todo ano na minha sala eu tenho [casos de] inclusão. Já tive diversos tipos (Adriana, entrevista).

A cada relato da minha PI sobre seu início de carreira, revivo as angústias do meu início de carreira e tento ajudá-la a superar as dificuldades que ela apresenta (Miriam, entrevista).

O diálogo com as PI exigiu *a compreensão do outro* nas suas especificidades, diferenças e motivações e de igual modo *disponibilidade para responder* ainda que frustrando suas expectativas ou contrariando imagens idealizadas da PI, indicando a necessidade de uma postura empática, compreensiva e tolerante.

O que eu vou colocar que aprendi foi a ter paciência, ser menos ansiosa, porque a gente sempre lida com a outra pessoa e a gente quer a resposta do mesmo jeito que a gente espera. Por exemplo, no começo eu era muito assim: "eu vou dar a tarefa, quero que me entregue tal dia e eu vou dar um *feedback* tal dia", no começo até deu certo, mas depois não deu mais. Aí você se decepciona, porque a pessoa não posta a atividade em tal dia, a atividade que vem não é do jeito que você estava esperando. (...) Então acho que eu aprendi nesse sentido de ter mais paciência, de saber esperar, de não ficar tão brava (Wilma, entrevista).

As M sinalizam que o exercício da mentoria e de interação com PI oportunizam igualmente processos de aprendizagem de ordens diversificadas (mão-dupla ou espelhado): ao orientar as PI, refletem e constroem novas perspectivas sobre suas práticas docentes nas salas de aula em que atuam, o que resulta na consistência entre os dois papéis: a de formadora e a de professora. Esse processo pode ser indicio do fortalecimento de uma identidade docente multifacetada, porém com um núcleo denso, no que tange às bases que fundamentam seu conhecimento profissional, isto é, de primeira ordem e referente ao ensinar (MURRAY; MALE, 2005).

[...] aprendi com elas que para ajudar, eu tenho que ter um olhar crítico constantemente na minha prática, no meu papel de professora, nas minhas ações com relação às crianças e nas atividades que eu proponho (Claudete, entrevista).

No processo reflexivo instaurado no acompanhamento da PI, alternativamente, observou-se que a M ao fazer um paralelo com suas práticas docentes se questiona sobre os limites/suficiência de seus conhecimentos ao se apoiar nelas. Em sua análise, conclui ser necessário construir novos conhecimentos.

Em minha prática sempre tive o costume de registrar a aprendizagem dos educandos em fichas de acompanhamento que para mim são evidências do que o educando já sabe e do que precisa aprender. Agora me pergunto: será que é o suficiente? Senti dificuldade em analisar as aprendizagens das minhas PI e vejo que também estou com dificuldades em analisar as minhas aprendizagens, na verdade encontrar evidências (Wilma, narrativa escrita sobre aprendizagens).

A necessidade de ampliar e aprofundar a identidade docente e base de conhecimentos para atuar como M, em alguns casos, é percebida a partir da identificação dos “não saberes” - via análise racional e crítica sobre sua base de conhecimentos - e na busca - por meio de pesquisas, por exemplo - de novos conhecimentos para poder atuar sobre as demandas das PI, como ilustrado a seguir.

Eu achei que sabia muita coisa de inclusão e vi que eu sei um pouco, não que eu sabia tudo, mas eu pensava que sabia um pouco mais do que eu descobri que sabia, porque ali na hora eu descobri que o que eu aprendi não serviu para nada, *então vamos correr atrás* (Adriana, entrevista, grifo nosso).

Uma coisa que eu não tinha muita noção e que eu fui pesquisar por conta de uma PI é a educação do campo. Vendo a diferença da educação no campo, algumas outras formas de educação começaram a me chamar a atenção: a educação indígena, a educação quilombola... São coisas que eu nunca tinha parado para pensar. Educação como um todo, Contextos, particularidades... Foi uma coisa que eu passei a pensar sobre após o contato com a PI R. (Núbia, entrevista).

Outras fontes relevantes para constituição das M são as devolutivas recebidas da PI sobre sua atuação. Nos exemplos a seguir, as M mencionam que, após uma descrição detalhada de uma situação de ensino e aprendizagem em sala de aula, a PI agradece pelas orientações recebidas. Isso resultou em a mentora *adquirir mais segurança no processo de mentoria* realizado.

[...] [como exemplo] colocarei trechos de uma atividade realizada por ela [a PI] com seus alunos, [...]. Por isso, para ajudá-la fiz uma proposta de atividade que o tema principal [...], mas sempre deixando claro que poderia realizar as adaptações necessárias para a sua sala.

“Achei uma bela atividade em que as crianças também amaram. Primeiro realizamos [...]. Muito obrigado mais uma vez. (PI A, 10/11/2018).

Posso afirmar, que essas devolutivas da PI A. foram dando-me mais segurança de que estávamos no caminho certo, mas nem sempre foram suficientes e sempre fiquei pensando se o mesmo acontece com as outras mentoras. (Micheli, narrativa escrita sobre aprendizagens, grifo nosso).

Evidencia-se, desse modo, que as demandas das PI, via parceria intergeracional (Sarti, 2009), instauram nas mentoras a necessidade de mobilizar e diversificar seus saberes, o que exige investimento e esforço pessoal intencional tanto para identificar suas próprias lacunas como para ampliar seus conhecimentos específicos e pedagógicos como docente e como formadora de outros professores. Esse movimento denota autonomia da mentora, compromisso e responsabilidade para com a PI configurando um processo de autodesenvolvimento profissional, favorecido por sua participação no PHM.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para identificar e analisar os processos e aprendizagens indicados por M e PI consideraram-se as interações ou conversas profissionais estabelecidas entre essas profissionais no contexto do PHM registradas em narrativas escritas (PI e M) e orais (M).

A exploração dos processos e conteúdos dessas conversas – compreendidas como espaços para a solução de problemas pedagógicos e assistência, exame de concepções e elaboração de práticas (ORLAND-BARAK, 2006), possibilitou identificar que a referência no início das interações são as demandas formativas indicadas pelas PI e, mais adiante, aquelas evidenciadas em conjunto M-PI. No geral, abarcam temas diversificados relacionados aos níveis de ensino, conhecimento pedagógico geral e aspectos relativos ao ensino de conteúdos específicos contemplados. Questões e temas mais específicos também foram tratados (ex. escola do campo; atuação para resolução de caso de inclusão). As dificuldades reveladas apresentam-se recorrentes nas diversas PI participantes do PHM, similares às indicadas por Lima (2011) e relacionadas a dois aspectos essenciais na atuação docente: a ensinar e a atuação profissional.

O uso de narrativas escritas de diversos tipos mostrou-se potente na maior parte do período da pesquisa ao possibilitar de um lado o registro não somente de situações, ideias como de processos reflexivos. Adverte-se, no entanto, que nem sempre a pesquisa com narrativas é isenta de dificuldades pois, devido à sobrecarga de trabalho, os professores não têm tempo para elaborar narrativas mais reflexivas e com a frequência esperada. A apresentação de narrativas lacônicas e sucintas naturalmente limitam o alcance desse tipo de ferramenta investigativa.

As aprendizagens apontadas pelas PI mostram-se relativas à sua superação/minimização de tais dificuldades a partir de diferentes práticas de mentoria (proposição, discussão, observação de práticas) mas com ênfase na promoção de processos reflexivos pela M, em que se destacam os *feedbacks* recebidos. Em alguns casos processos iterativos ocorreram quando um mesmo tema é retomado, reanalisado e outras atividades decorrentes realizadas pelas iniciantes com o acompanhamento de suas mentoras.

Quanto às professoras experientes, as aprendizagens estiveram relacionadas à construção de conhecimentos sobre “traduzir” os conhecimentos que dispõem relacionados à prática docente de modo a serem apreendidos pelas PI acompanhadas e como tal objetivo pode ser concretizado para as aprendizagens previstas. As M apontaram a repercussão desta nova atividade sobre a sua atuação docente numa sala de aula pois, ao ensinar a ensinar as PI, revisaram e construíram novos conhecimentos profissionais em dois planos: como formadoras (ensinar a ensinar e como professoras/ensinar) o que reforça o caráter contínuo da aprendizagem da docência. Destaca-se que se mostram disponíveis para refletir sobre a própria prática, diversificar e ampliar seus saberes, bem como para construir modos de comunicar seus conhecimentos práticos e tácitos, formalizando-os para atender às demandas das P, por meio de atitudes atenciosas e compreensivas.

Os resultados reforçam a compreensão de que as conversas estabelecidas nas diádes M-PI se configuraram como espaços tanto para a construção individual como em colaboração de novos conhecimentos profissionais como também a sistematização de aprendizagens profissionais significativas, relevantes e situadas para cada uma das participantes (ORLAND-BARAK, 2006; NOVOTNÝ; BRÜCKNEROVÁ, 2014); TIMPERLEY, 2015; HORN *et al.*, 2017; KYNDT *et al.* 2016. Estes aspectos foram ressaltados em função do atendimento às necessidades individuais das PI e ao permitir a ampliação do repertório profissional das professoras experientes, em sua atuação como formadoras (M) e professoras.

Os dados obtidos neste estudo apontam que o diálogo horizontal num espaço seguro como o estabelecido entre M e PI no PHM, nas quais as trocas, trabalho conjunto e responsabilidade compartilhada, respeito (TIMPERLEY, 2015), favorecem além da colocação de ideias, dilemas, conflitos, dificuldades a interpretação conjunta das práticas pedagógicas e a realização de processos reflexivos, seguidas de projeções sobre ações futuras reconfiguradas (HORN *et al.*, 2017) tanto para as PI quanto para as M.

O estabelecimento continuado dessas relações profissionais e os desdobramentos positivos apontados sugerem a relevância para que professores-iniciantes ou experientes, formadores ou não - tenham oportunidade de participar de espaços colaborativos e *estudar a experiência vivida*. O registro de eventos, descrição e análise de contextos, participantes, pensamentos, processos decisórios, ações, desdobramentos e o destaque das dimensões espaciais, temporais e relacionais mostraram-se elementos relevantes para o desenvolvimento

profissional no estudo analisado. Professores com tempos e tipos distintos de experiência docente ao participarem desses espaços podem se distanciar dos fatos, compreender sua atuação profissional, os fatores intervenientes, os impactos assim como reconhecer suas crenças, conhecimentos, lacunas, avanços etc. a partir de conversas profissionais reflexivas que podem desdobrar-se na construção da autonomia profissional (MOREIRA, 2011).

Ao promover a interação - conversas profissionais - entre professores iniciantes e experientes por meio do PHM vislumbra-se, por um lado, o caráter desenvolvimental da aprendizagem docente para as iniciantes e pelo fato de as professoras experientes poderem revisitar suas próprias trajetórias profissionais, validando suas práticas ou reconstruindo-as. Os processos e temas tratados envolvidos sinalizam para as iniciantes o caráter situado, contínuo, dinâmico e diversificado dos conhecimentos necessários para ensinar e atuar de modo profissional. De outro, evidencia-se a complexidade da construção da base de conhecimento para o ensino e para o ensino do ensino relatada nas conversas profissionais mantidas.

Esses resultados apontam ser importante a condução de outros estudos sobre os processos formativos docentes envolvendo a interação professores iniciantes e experientes em ambientes híbridos. Tomar as ações docentes na escola e na sala de aula como foco, com o propósito de melhor compreender a construção de práticas pedagógicas de professores iniciantes e os experientes em sua atuação como mentores (formadores), a partir de conversas profissionais, mostram-se iniciativas potentes para ampliar a qualificação da atividade docente.

REFERÊNCIAS

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), p.473-495, 1993.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, 15. 11, v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149> . Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 3 nov. 2022.

KYNDT, E.; GIJBELS, D.; GROSEMANS, I.; DONCHE, V. Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. Washington, DC: *Review of Educational Research*, v. 86 (4), p. 1111-115, 2016.

GARZA, R.; REYNOSA, R.; WERNER, P.; DUCHAINE, E.; HARTER, R. A. Developing a Mentoring Framework Through the Examination of Mentoring Paradigms in a Teacher Residency Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.1>. Acesso em: 10 set. 2022.

- GALLARDO, S.; GODALL, T. El aprendizaje cooperativo repuesta pedagógica a la educación en la sociedad de la información. In: SANCHO, Juana; CORREA, Jose. M.; GIRÓ, Xavier.; FRAGA, Leticia. (org.). **Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional**. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, 2014,1 p.36-142.
- HOBSON, A.; ASHBY, P.; MALDEREZ, A.; TOMLINSON, P. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. New York, NY: **Teaching and Teacher Education**, 25 (1), p. 207-216, 2009.
- HORN, I.; GARNER, B.; KANE, B. D.; BRASEL, J. A Taxonomy of Instructional Learning Opportunities in Teachers' Workgroup Conversations. Washington, DC: **Journal of Teacher Education**, 68 (1), 2017.
- KNOWLES, M. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Cambridge: **Adult Education**, 1980.
- KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. **Through Preservice Teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry**. Nova Iorque: Macmillan College Publishing Company, 1994.
- LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação (UFMS)**, Santa Maria, p. 85-98, 2011.
- MARCELO, C.; GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C.; MURILLO-ESTEPA, P.; MARTINEZ, P. M. Aprender a acompañar: análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción., Espanha:Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, 22 (1), p. 461-480, 2018.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**, São Carlos: SP, EDUFSCar, 2010.
- MOREIRA, M. A. Introdução. Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. In: MOREIRA, M. A. (org.) **Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores**. Mangualde, Portugal: Editora Pedago, 2011, p. 23-40.
- MURRAY, J.; MALE, T. Becoming a teacher educator: Evidence from the field, New York, NY: **Teaching and Teacher Education**, v. 21 (2), p. 125-142, 2005.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre, p. 203-218,2009.
- NOVOTNÝ, P.; BRÜCKNEROVÁ, K. Intergenerational learning among teachers: An interaction perspective. República Tcheca: **Studia Paedagogica**, v. 19, n. 4, p. 45-79, 2014.
- ORLAND-BARAK, L. Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. London, England: **Teachers and Teaching: theory and practice**, 12:1, p. 13-31, 2006.

POULSON, L. Paradigm Lost? Subject Knowledge, Primary Teachers and Education Policy. Reino Unido: *British Journal of Educational Studies*, v. 49, p. 40-55, 2002.

ROBSON, D.; MTIKA, P. Newly qualified teachers' professional learning through practitioner enquiry: Investigating partnership-based mentoring, United Kingdom: *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 6 Issue: 3, p.242-26, 2017.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec - Nova Série*, v. 4, n. 2, jun. 2015.

SUN, M.; PENUEL, W. R.; FRANK, K.; GALLAGHER, A.; YOUNGS, P. Shaping Professional Development to Promote the Diffusion of Instructional Expertise Among Teachers. *EUA: Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 35 (3), p. 344-369, 2013.

TIMPERLEY, H. Professional Conversations and Improvement-Focused Feedback: A Review of the Research Literature and the Impact on Practice and Student Outcomes. Melbourne: *Australian Institute of Teaching and School Leadership (AITSL)*, 2015.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *El ABC y D de la formación docente*. Madri: Narcea Ediciones, 2015.

VAUGHAN, N. A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. *EUA: The Internet and Higher Education*, v. 13, n. 1-2, p. 60-65, 2010.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Santa Maria: *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

Endereços para correspondência:

Av. Miguel Damha, 1000 casa 9, Pq. Tecnológico Damha, 13565-251, São Carlos, SP; alinereali@ufscar.br

