



Artigo

Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: um estudo de dois casos

Mentoring practices and projected images of the processes: two case studies

Ana Paula Gestoso de Souza¹, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Realí²

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

Resumo

Trata-se de uma pesquisa exploratória que se volta para a atuação de duas mentoras iniciantes – professoras experientes – enfocando as práticas de mentoria, as imagens projetadas dos processos realizados e as relações que podem ser estabelecidas entre esses dois aspectos. Compreende-se que essas práticas são processos de ações intencionais – derivadas de processos contínuos de interpretação e de tomada de decisão – voltadas para a aprendizagem profissional da docência e dirigidas às demandas dos professores iniciantes acompanhados. Foram analisadas as produções das mentoras ao longo de 19 meses e as interações estabelecidas com as professoras iniciantes que acompanharam. Observa-se que cada mentora está construindo um estilo próprio de ser mentora e nesse processo elas vão interpretando a si mesmas inseridas em determinado contexto e desenvolvendo uma resposta própria às situações enfrentadas. Seus comportamentos e práticas de mentoria revelam o quanto se apoiam na própria prática docente e ao mesmo tempo demonstram que tomam decisões, agem e se reconhecem como mentoras. Evidencia-se que elas estão construindo quadros de referência para a mentoria. A construção de um modo próprio de se ver como mentora e de atuar como tal revela padrões de mentoria, as características das presenças social, docente e cognitiva e as especificidades de cada interação e, de certo modo, as aprendizagens das professoras experientes nesse processo.

Abstract

This exploratory research focuses on the work of two beginning mentors - experienced teachers - and highlights their mentoring practices, the projected images of the performed processes and their relationships. We understand those practices as intentional actions directed to their demands - derived from continuous interpretation and decision-making processes - that aims to promote the mentees' teacher professional learning. We analyzed the mentors' practices over 19 months as the interactions they established with the beginning teachers they mentored. It was observed that each mentor is constructing a mentoring personal style. In this process, they interpret themselves inserted in a certain

¹ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos, Doutora em Educação. Membro do grupo de pesquisa "Estudos sobre a Docência: Teorias e Práticas". ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2015-0829> E-mail: anapaula@ufscar.br

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Universidade Federal de São Carlos, Doutora em Psicologia. Membro do grupo de pesquisa Formação Básica e Continuada de Professores e outros agentes educacionais, ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4915-8127> Email: alinereali@ufscar.br

context and to face the situations they develop a proper response. Their mentoring behaviors and practices reveal how much they rely on their teaching practices as they also demonstrate their decisions, acts, and the recognition of themselves as mentors, making it clear that they are building a framework for mentoring. The construction of a proper way of seeing oneself as a mentor and acting as such reveals patterns of mentoring, the characteristics of social, teaching and cognitive presences and the specificities of each interaction and, in a way, the learning of teachers experienced in this process.

Palavras-chave: Formação de professores, Programa de indução, Professores experientes, Práticas de Mentoria.

Keywords: Teacher education, Induction program, Experienced teachers, Mentoring practices.

Introdução

Este artigo se volta para dois casos de professoras experientes que atuam como mentoras no Programa Híbrido de Mentoria (PHM). Enfoca as práticas de mentoria e as imagens projetadas desses processos realizados e as relações que podem ser estabelecidas entre esses dois aspectos. As práticas de mentoria são compreendidas ações intencionais - derivadas da interpretação e tomada de decisão contínuas - voltadas para a aprendizagem profissional da docência e dirigidas às demandas dos iniciantes acompanhados. Tem como contexto uma pesquisa-intervenção sobre as contribuições e os limites do PHM para o desenvolvimento profissional de professores experientes (com mais de dez anos de prática docente) e iniciantes (com até cinco anos de atuação) que atuam na Educação Infantil (EI), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O programa visa ao desenvolvimento de um processo de acompanhamento e apoio em uma perspectiva de mentoria, isto é, uma proposta de inserção à docência em que professores experientes - mentores - auxiliam docentes em início de carreira a ampliar sua base de conhecimentos para a docência e os ajudam na fundamentação de novas práticas profissionais (MIZUKAMI; REALI, 2019).

Nessa pesquisa-intervenção, mediante um enfoque construtivo-colaborativo (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), consideram-se o estabelecimento de relações não hierárquicas entre pesquisadores e professores e universidade-escola e diálogos focados na definição de soluções para problemas concretos de ordem prática relacionados ao dia a dia da escola e da atividade docente para construção de novos conhecimentos sobre a docência.

Os pressupostos do PHM compreendem que o início da carreira docente tem características distintas das de outras etapas (HUBERMAN, 1995; MARCELO; VAILLANT, 2009; NÓVOA, 2019, dentre outros) e é determinante para se alcançar um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo (MARCELO; VAILLANT, 2009). Nesse período o apoio e o acompanhamento dos iniciantes por colegas mais experientes são imprescindíveis (NÓVOA, 2019). A mentoria se configura como uma dessas formas de apoio e acompanhamento. Além disso, a mentoria é um rico contexto de desenvolvimento profissional dos professores experientes/mentores.

Em vista da complexidade da construção de uma base de conhecimentos para o exercício de mentoria, a equipe proponente do PHM entende como

imprescindível que um professor experiente para atuar como mentor tenha uma formação específica. Por isso, antes de iniciarem a atuação no PHM, 15 professores experientes participaram de uma formação específica, ao longo de cinco meses, articulando atividades presenciais semanais e *online*, para que aprendessem a ser mentores para atuarem em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) especificamente na plataforma *Moodle*. Após esse período esses professores iniciaram o acompanhamento de um professor iniciante. A fim de acompanhar e auxiliar as ações dos experientes como mentores iniciantes, deu-se continuidade à realização de reuniões semanais entre eles e a equipe da universidade e à oferta de atividades formativas aos mentores que foram organizadas tendo em vista suas demandas e as do programa de mentoria.

Para melhor se compreender as imagens sobre a atuação de mentores e as práticas de mentoria foram analisados dois casos de mentoria desenvolvidos ao longo de 19 meses de participação no PHM. As seguintes questões de pesquisa nortearam a sua condução: Quais características as professoras experientes consideram que todo mentor precisa ter? Quais são as características de suas práticas de mentoria? Quais imagens do ser mentor elas estão construindo ao longo da mentoria? Essas imagens se articulam com as práticas de mentoria que desenvolvem? Delimitaram-se os objetivos da investigação, a saber: i) identificar as características das imagens de mentoria que estão sendo construídas; ii) identificar os tipos de práticas de mentoria que desenvolvem; iii) verificar se as imagens do ser mentor articulam-se com as práticas de mentoria.

2. Pressupostos teóricos

Os primeiros anos do exercício da docência são um período diferenciado e determinante para o desenvolvimento profissional e para a construção da identidade profissional (NÓVOA, 2019); afinal esses anos “marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão” (NÓVOA, 2019, p. 199). Diante das particularidades do período é imprescindível “insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas” (NÓVOA, 2019, p. 200). Nesse cenário, Nóvoa (2019) pontua que o início da docência é de responsabilidade: i. das instituições universitárias; seu trabalho não se encerra na conclusão do curso de graduação; ii. das políticas educativas que precisam definir os processos de escolha dos candidatos à docência, de acesso ao magistério e de acompanhamento dos professores novatos; iii. da própria profissão docente, pois é fundamental que os professores mais experientes se comprometam com a formação dos colegas iniciantes.

Um dos elementos chaves nos programas de inserção à docência é a figura do mentor, geralmente um professor experiente da Educação Básica. Um mentor, para atuar adequadamente, precisa se sentir e ser considerado um formador de professores e, assim, possibilitar a criação de vínculos entre professor, futuro-professor e iniciante e um enraizamento dos graduandos na profissão após formação específica para assessorar didática e profissionalmente o professor iniciante. Na mentoria também é relevante que as relações universidade-escola e as de pesquisadores e professores mostrem-se fecundas, sem nenhum tipo de hierarquização.

No PHM, cenário desta pesquisa, o mentor é um professor experiente, um colega do iniciante. Entretanto, compreender o conceito de professor experiente implica também considerar o nível de profundidade e a amplitude de sua base de conhecimento e de suas habilidades no exercício da profissão. A experiência por si só não o torna um professor bem-sucedido. Por isso para tanto é fundamental pensar sobre a experiência.

Um professor experiente possui um quadro de referências para a docência mais complexo e extenso do que um iniciante. A estrutura de conhecimento daquele tende a ser mais aprofundada e multifacetada. Dessa forma consegue exercer um controle voluntário e estratégico sobre partes dos processos de ensino e aprendizagem sendo capaz de analisar a estrutura abstrata do problema e recorrer a um repertório variado de problemas já enfrentados (MARCELO; VAILLANT, 2009). Todavia, destaca-se que professores experientes, ao atuarem como formadores, apresentam costumeiramente um estatuto "informal e heterogêneo" (SNOECKX, 2003, p.21) uma vez que geralmente não participam de processos formativos para o desempenho dessa função que não consiste numa atividade profissional reconhecida e quase sempre sua atuação é transitória ou pontual. O mesmo ocorre no caso de mentores já que essa é uma atividade também pouco usual no contexto brasileiro.

A atuação como mentor envolve dois processos diversos, porém relacionados, o de saber ensinar e o de saber ensinar outro professor a ensinar. Para tanto é relevante que o mentor construa uma base de conhecimentos sobre o ensino e sobre ensinar a ensinar que o possibilite ensinar professores iniciantes a ensinar. Isso exige conhecer as características da aprendizagem do adulto, os conteúdos de ensino, as práticas pedagógicas, dentre outros conhecimentos referentes à escola e seus contextos assim como uma identidade profissional relacionada à atividade formadora de outros professores (MIZUKAMI; REALI, 2019).

A partir desses pressupostos, o PHM possui uma dinâmica de processos educativos híbridos que propõe a articulação de atividades virtuais e presenciais, a relação entre escola e universidade e entre teoria e prática (NÓVOA, 2019) com o objetivo de construir práticas de mentoria que propiciem o desenvolvimento de uma cultura colaborativa (MIZUKAMI; REALI, 2019). Faz-se necessário que o professor experiente/mentor construa uma rica interação *online*, que demanda presença social, cognitiva e de ensino/docente (GARRISON et al., 2001). Essas três dimensões são essenciais para a constituição de uma comunidade de investigação que, no caso do PHM, é composta pela interação majoritariamente *online* entre mentor e cada iniciante acompanhado (díade) - foco deste estudo - e por professores da universidade, estudantes de pós-graduação e professores experientes e iniciantes da Educação Básica.

A presença social engloba práticas pedagógicas que visam à construção de um ambiente que propicia confiança, comunicação aberta e coesão dos participantes e na sua capacidade de se identificarem com os demais membros do grupo e seus propósitos, a partir de relações interpessoais que se desenvolvem ao longo do tempo. Essa presença pode ser identificada e analisada pelas seguintes categorias e respectivos indicadores: i) expressão afetiva: autoprojeção, expressar emoções, exposição pessoal, expressar valores; ii) comunicação aberta: segurança, clima acolhedor,

cumprimentar/elogiar/agradecer, expressar acordo, ser cordato, aconselhar; iii) coesão grupal: colaboração, interatividade, inclusão (GARRISON et al., 2001).

A presença cognitiva manifesta-se na capacidade dos participantes em produzir e confirmar significados por meio do diálogo, da problematização e de processos reflexivos. Pode ser caracterizada pelas seguintes categorias e respectivos indicadores: i) Evento disparador: reconhecimento do problema, sentido de perplexidade; ii) exploração: explorar o problema, trocar informações, propor sugestões para consideração; iii) integração: conectar informações provindas de fontes diversas - manuais, artigos, experiências pessoais, outras mensagens; iv) resolução: aplicação (GARRISON et al., 2001).

Isso implica que o docente deverá planejar atividades nas quais os alunos irão trabalhar colaborativamente e de forma focada nos conceitos a serem aprendidos. Esse planejamento é o ponto de partida para a presença de ensino/docente que irá progredir para a facilitação que implica em modelar as atividades a fim de garantir a resolução bem-sucedida do problema ou da atividade. A presença de ensino unifica as outras duas dimensões e pode ser analisada considerando as categorias e indicadores: i) planejamento e organização: definir um currículo (objetivos e tópicos) e metodologias (atividades), estabelecer prazos, organizar e distribuir o trabalho; ii) facilitação do discurso: estabelecer oportunidades de trocas construtivas, encorajar/reconhecer/reforçar as contribuições dos estudantes, envolver os participantes/incentivar as discussões, apresentar tópicos de continuação para as discussões, focar as discussões em questões específicas, sintetizar as discussões; iii) instrução direta: fornecer analogias, exemplos, informações úteis de fontes variadas. (GARRISON et al., 2001).

No que tange às ações de mentoria e suas características propõe-se fazer um paralelo aos estilos de supervisão propostos por Glickman (1980) que, ao investigar práticas de supervisão docente, identificou três estilos supervisivos e respectivos comportamentos acionados pelo professor supervisor de forma consciente ou não, quais sejam: i) o estilo "não diretivo" engloba os seguintes comportamentos: prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho; ii) o estilo "colaborativo" implica na construção de uma relação de iguais tendo como ações: servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas e negociar; iii) no caso do estilo "diretivo" o supervisor tende a: orientar/dirigir, estabelecer critérios e condicionar, assim ele determina e executa os padrões de comportamento do professor modelando, direcionando e mediando seu nível de proficiência.

Segundo Glickman (1980), a predisposição e a capacidade do supervisionado de tomar decisões são elementos que incidem sobre o estilo de supervisão; quanto menores forem esses elementos a tendência é prevalecer um estilo diretivo. Um professor iniciante, por exemplo, que esteja em uma fase de "sobrevivência" pode se beneficiar por um estilo diretivo. Por outro lado, aquele que se sente mais seguro e, por isso, consegue deslocar sua preocupação de si para a busca da melhoria do ambiente de aprendizagem de seus alunos, procura recursos, compartilha ideias e se envolve em atividades que contribuam para o avanço da aprendizagem dos alunos, pode então se beneficiar com um estilo colaborativo. Um iniciante que possua estabilidade na carreira, tem clareza de suas competências, sabe onde buscar recursos e *feedbacks*, deseja ajudar

estudantes e professores a melhorarem, irá querer o mínimo de influência supervisaiva.

Outro estudo que embasa este artigo é uma análise exploratória sobre as práticas de mentoria desenvolvidas no PHM realizada por Braga et al. (2019) na qual se identificou os seguintes padrões de mentoria: diretivo, empático, inquiritivo, propositivo e propositivo-inquiritivo, com a ressalva de que não se trata de uma taxonomia de padrões e que eles podem se articular. O padrão diretivo se caracteriza pela oferta de uma série de normativas sem se preocupar em propiciar naquele momento a contra-argumentação do professor iniciante e processos reflexivos. Neste caso, o mentor “orienta, instrui, ordena, direciona e indica procedimentos e materiais” (BRAGA et al., 2018). Por outro lado, um estilo empático implica no respeito e na escuta sensível do mentor e que, por vezes, se concretiza na sua colocação no lugar do iniciante ao entender os seus sentimentos e atitudes. Indica interesse, ações de concordância e demonstração de sensibilidade diante da situação relatada pelo iniciante. Evidencia uma postura de estar à disposição e sua ação pode ser permeada pela retomada de uma experiência pessoal do mentor para demonstrar similaridade, compreensão, aceitação e suporte (BRAGA et al., 2019).

Em uma ação inquiritiva (BRAGA et al., 2019) o objetivo é buscar informações sobre o professor iniciante quanto as suas filosofias pessoais, experiências, propósitos, tomadas de decisões, ações, dentre outros elementos que são importantes para que o mentor considere demandas formativas e planeje as ações de mentoria. O padrão propositivo (BRAGA et al., 2019) objetiva a construção de algo em conjunto. Ademais, tende a considerar os conhecimentos que o mentorado já possui e propiciar que ele aprofunde e amplie sua base de conhecimentos e seu repertório de práticas. Assim, o mentor “recomenda, opina, sugere, incita, incentiva, propõe de maneira construtiva e colaborativa, estimulante, inspiradora etc”.

O padrão inquiritivo-propositivo indica a possibilidade de ligações dos padrões delineados por Braga et al. (2019) e pressupõe que em uma mesma ação pedagógica podem coexistir questionamentos sobre concepções e práticas e proposições, propiciando o engajamento do iniciante em processos reflexivos sobre suas práticas. Trata-se do centro do processo de mentoria.

Deste modo, as práticas de mentoria não são tarefas simples ou intuitivas, exigem um perfil específico dos sujeitos que querem desempenhar tal papel, tempo, dedicação, formação e aperfeiçoamento constante de habilidades. Além disso, as mentoras participantes do PHM são iniciantes na referida função. Assim como o professor em início de carreira, elas vivem um processo de indução e constroem uma imagem de ser mentor, uma base de conhecimento e uma prática de mentoria a partir das exigências para o exercício dessa nova função.

3. Metodologia

Este estudo, de caráter exploratório, tem como foco investigar duas mentoras que atuam no PHM desde seu início, conforme objetivos pontuados na seção introdutória deste artigo. Para tanto, utilizou-se das seguintes fontes de dados: narrativas orais das mentoras coletadas por meio de entrevistas; diários produzidos pelas mentoras ao longo do PHM; narrativas escritas por elas sobre suas aprendizagens no programa; mensagens trocadas entre mentoras e

professoras iniciantes (PIs) no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e no *WhatsApp* ao longo do acompanhamento.

Em decorrência da natureza narrativa desses dados, pode-se fazer um paralelo com Bolívar, Domingo e Fernández (2001) e considerar que os dados analisados neste estudo são fatos da linguagem, ou seja, os narradores colocam em palavras o mundo social e é desse ponto de vista que essas narrativas são vistas e analisadas. Além disso, a análise dos dados encaminhou-se para um equilíbrio, não se limitando aos discursos das narradoras e nem buscando a construção de uma categorização *a priori* e fixa das narrativas. É necessário ter uma visão binocular, isto é, um retrato interno da realidade do narrador e inscrevê-lo em um contexto externo que dará significado e sentido à realidade subjetiva; afinal esta corresponde a uma realidade socialmente construída (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

A construção dos eixos de análise ocorreu ao longo dos diversos momentos de leitura das narrativas e não ignorou as perspectivas e vozes de cada narradora; buscou-se relacionar os fatos narrados com o processo percorrido pelas narradoras. Dessa maneira, os dados foram ordenados temporalmente e reconstruíram-se as experiências relatadas. Logo, em termos práticos, envolveu, num primeiro momento, a identificação dos objetivos estabelecidos no acompanhamento de cada PI, suas revisões e enfoques; os conteúdos tratados; as estratégias, procedimentos, métodos de intervenção/orientação/supervisão adotados; as táticas de acompanhamento, avaliação e reflexão seguidas; as respostas dos PIs a esses processos e, em alguns casos, as repercussões das ações empreendidas nas práticas, nas aprendizagens de seus alunos e outros desdobramentos relatados por essas professoras. Num segundo momento, entre vários outros aspectos, abarcou compreender as imagens que essas professoras mentoras têm sobre as características relacionadas ao ensinar e ao ser formadora/mentora; a imagem que apresentam sobre os professores iniciantes - suas necessidades formativas, os conteúdos que devem ensinar e o modo como ensinam - e como veem o processo de aprendizagens desses profissionais que acompanham os iniciantes e como podem ser ensinados.

Nesse processo construíram-se os seguintes eixos analíticos:

i. Características necessárias a um mentor: foram identificadas as perspectivas das mentoras sobre o que é necessário ter/saber para ser mentor.

ii. Características das práticas instrucionais propostas e realizadas por esses formadores em relação às professoras iniciantes acompanhadas e das situações escolhidas para serem trabalhadas: as ações de mentoria foram analisadas considerando os estilos supervisivos diretivo, não diretivo e colaborativo (GLICKMAN, 1980), os padrões diretivo, empático, inquiritivo e propositivo e suas diferentes possibilidades de cruzamento – tipologia elaborada em estudo anterior (BRAGA et al., 2019) e as categorias das presenças social, cognitiva e ensino/docente propostas no modelo de CI e respectivos indicadores (GARRISON et al, 2001). Destaca-se que esses indicadores são alguns exemplos de como cada categoria pode se manifestar.

iii. Tipos de apoio oferecidos: observou-se a predominância do apoio emocional e do apoio intelectual. Esses tipos foram delineados a partir das características identificadas nos dois eixos anteriores.

Para a produção deste texto foram selecionados excertos mais significativos das narrativas para alcançar os objetivos delineados e que poderiam ser objetos de análises detalhadas.

4. Construindo uma imagem de mentor e práticas de mentoria

As duas mentoras participantes deste estudo – V e W (utilizamos as iniciais dos nomes das mentoras e das professoras iniciantes) ingressaram no PHM no subgrupo Ensino Fundamental – Anos Iniciais e, após o período de formação para a mentoria, iniciaram o acompanhamento com um professor iniciante (PI). Ambas são formadas em Pedagogia. V tem 17 anos de experiência docente enquanto W tem 11 anos de atuação na rede municipal e atuou também como Supervisora no PIBID e foi professora-coordenadora pedagógica no município.

No momento de produção deste artigo fazia 19 meses que elas atuavam como mentoras. Durante sua participação no programa W acompanhou cinco PIs e cada acompanhamento teve distintos períodos de duração; o mais longo foi de 19 meses e o mais curto teve a duração de três meses. Quatro PIs solicitaram desligamento do programa por motivos pessoais e uma PI foi desligada tendo em vista os resultados alcançados ao participar do PHM. Até o momento da realização deste estudo, V havia acompanhado três PIs, sendo que nenhuma delas havia se desligado. A seguir, apresentam-se os casos.

4.1 Caso 1 - Mentora V

V demonstrou intenso envolvimento, seriedade e compromisso com o trabalho de mentoria e autonomia para realizar as atividades e práticas voltadas para a mentoria e para a pesquisa. Para V é fundamental que o professor receba algum tipo de apoio no início da carreira. Ela revelou que sentiu falta desse apoio quando iniciou sua atuação docente e assinalou que, diante das situações adversas que um professor pode enfrentar, alguma forma de apoio poderia contribuir para que esse profissional não desistisse da carreira. Pontuou que a mentoria tem um diferencial e destaca que ao longo do PHM os PIs têm “suas necessidades formativas priorizadas” de forma conectada com a realidade profissional de cada um. Além disso, ressaltou que a imprevisibilidade, característica do trabalho docente, também pode ser inerente à mentoria.

Para ela é imprescindível que o mentor ouça o PI - escuta sensível - e seja cauteloso - ponderado - com as orientações a serem dadas para não prejudicar o iniciante em seu trabalho e nem prejudicar as relações que o PI estabelece com seus pares, gestão escolar e familiares dos alunos. Ao analisar as interações da mentora com suas PIs observa-se que as características elencadas por V estão presentes. Ademais, a mentora demonstrou forte angústia e preocupação diante das ausências das PIs que acompanhava e de alguns dilemas que elas enfrentavam.

Pode-se tomar como exemplo o caso da PI E que iniciou sua participação no PHM de forma inconsistente, isto é, ela era ausente, não retornava diante das tentativas de contato da mentora feitas por diferentes meios (AVA, WhatsApp). Ao mesmo tempo informava à equipe do PHM que não gostaria de desistir da mentoria. Além de sentir angústia e preocupação diante dessa situação, V se

sentia, por vezes, desanimada e irritada pelo “descaso da professora iniciante [...] Penso que despendemos energia e tempo com pessoas que talvez não estejam comprometidas com a formação oferecida pelo Programa” (V – diário 20/05/2018).

Contudo, V não desistiu da PI E. Um encontro presencial realizado com as professoras da universidade, mentoras e os PIs foi fundamental para que mentora e iniciante comesçassem a construir uma relação de confiança. A partir desse momento a PI E começou a relatar suas angústias frente à carreira docente como, por exemplo, o desânimo com a profissão, o possível desligamento da sala em que trabalha ao final do primeiro semestre e remanejamento para outra escola. A mentora V começou a ter empatia com a PI, conforme registrou em seu diário: “me coloquei no lugar de E. e pensei que não deve estar sendo fácil a situação dela. Penso que se eu estivesse vivenciando a mesma situação estaria tão desmotivada quanto ou até mais” (V – diário 29/06). Em vários momentos de seus registros nos diários essa empatia é revelada, a mentora “sente na pele” os dilemas que a PI vive. Esses registros evidenciam um sofrimento diante disso. Segue um trecho de seu diário que exemplifica essa constatação:

A PI E utilizou o espaço da narrativa para colocar suas angústias por não saber se permanecerá com a sala no próximo semestre. [...] *Fico também bastante preocupada* com declarações como ‘o recesso de julho passou tão rápido que mal deu pra sentir o gostinho do que é realmente descansar e recarregar as energias. Fico imaginando como será quando eu terei mais quinze ou vinte anos de profissão’. *Não sinto que E está fazendo o que realmente gosta e isso me deixa bastante angustiada.* [...] (V – diário 11/07. Grifos nossos).

Na análise das interações mentora-professora iniciante (M-PI) percebe-se então indicadores de expressão afetiva e comunicação aberta, categorias da presença social (GARRISON et al., 2001). Infere-se que há prevalência de uma ação empática (BRAGA et al., 2019) da mentora principalmente diante da ausência da PI e/ou em razão de acesso inconsistente ao AVA e ao *WhatsApp* e ainda frente às situações conflituosas vividas pelas PIs na docência.

Outra prática de mentoria que prevalece nas ações de V é a diretiva (GLICKMAN, 1980), visto que a mentora comumente faz prescrições para as PIs, indica-lhes materiais para estudo e outros que podem ser utilizados nos processos de ensino e aprendizagem com os estudantes ao apresentar informações bastante detalhadas quanto ao seu uso, mas não instigando a contra argumentação da PI. Parece que a partir desses materiais e orientações, as PIs planejam suas ações sozinhas, isto é, sem um trabalho sistemático em conjunto com a mentora. Depois de executar seus planejamentos as iniciantes relatam o ocorrido para a mentora que avalia os resultados e, a partir disso, V decide se dá continuidade ao trabalho ou se o encerra para iniciar outro. Por outro lado, V também se utiliza de uma prática na qual busca obter mais informações sobre a situação relatada pela PI, sobre suas ações pedagógicas, suas concepções, seus estudantes e seu contexto de trabalho. Além disso, nas interações M-PI observa-se a existência de indicadores das três presenças: social, cognitiva e de ensino (GARRISON et al., 2001).

A seguir destaca-se um exemplo dessas constatações em que o evento disparador (aspecto da presença cognitiva) foi dado por V ao acompanhar a PI E

e verificar que ela enfrentava dificuldades para trabalhar a produção de texto junto aos alunos, em especial com os gêneros “artigos de opinião” e “carta de leitor”. Diante dessa demanda formativa a mentora apresenta evidências da categoria “planejamento e organização” da presença de ensino, tais como: definir objetivos, tópicos e atividades.

Nessa ação de mentoria, em um primeiro momento, V demonstra ser inquiritiva (BRAGA et al., 2019) uma vez que buscou identificar “como a professora desenvolvia o trabalho de leitura com sua turma, principalmente a leitura de notícias”. Segue registro da mensagem da mentora para a PI.

[...] quanto à sequência de Cartas de Leitor, você disse que utilizou os exemplares da Ciência Hoje Para as Crianças e esse já é um bom começo, mas as cartas [...] *Você consegue me enviar a imagem de algumas cartas produzidas pelas crianças de sua turma?* (V. Grifos nossos).

V continuou a interação a partir do retorno da PI. Para isso indicou que disponibilizaria uma sequência didática para a PI E e justificou as potencialidades da proposta evidenciando indicadores de um comportamento diretivo informativo (GLICKMAN, 1980), como fornecer informações úteis e materiais. Em determinado momento dessa interação há um indício de que a mentora irá propor uma construção conjunta com a PI. Segue trecho da mensagem.

[...] se oferecemos de cara as cartas editadas, estaremos oferecendo e modelizando um repertório restrito para os alunos [...]. Permite às crianças analisar a estrutura das cartas e perceber as diferenças entre elas, além de fazer com que notem o que falta para que estejam bem escritas. [...] para escrever uma boa “Carta de leitor” as crianças precisam saber opinar a respeito do que leram, ou seja, [...]. Precisam saber se posicionar de maneira coerente e sabemos que isso não se constrói do dia para noite. [...] *Você consegue me enviar algumas produções para pensarmos juntas?* [...] (V. Grifos nossos).

A PI E aplicou com seus alunos a sequência didática proposta pela mentora. Em seguida retomou o contato com V para explicar a prática e encaminhou imagens das cartas produzidas pelas crianças, conforme pode-se observar na mensagem de E:

[...] apresentei uma matéria sobre Marte - planeta vermelho. Percebi que muitos leram apenas o primeiro e longo parágrafo de uma folha toda com a matéria e, alguns, os que têm mais dificuldade em redação, reproduziram o primeiro parágrafo e não cumpriram com a estrutura de uma carta de leitor, outros já fizeram muito bem. Agora, preciso aprimorar a escrita e utilizarei o outro texto sugerido. Obrigada! (Mensagem de PI E para V).

Na mensagem da PI E percebe-se que há elementos da presença cognitiva (GARRISON et al., 2001): ela explorou o problema delimitado pela mentora, conectou as informações provindas dos comentários da mentora e dos

materiais por ela disponibilizados e realizou uma ação para avaliar os alunos e identificar os conteúdos que precisarão ser trabalhados.

A mentora V continuou a interação apresentando elementos da presença de ensino e social (GARRISON et al., 2001): ela concordou com E e transmitiu segurança (indicador de comunicação aberta) e expôs suas análises sobre as produções textuais dos alunos (instrução direta). Assim, ela parece ter uma ação empática e diretiva.

A mentora então propôs outra sequência de atividade para a PI mantendo o padrão diretivo. A partir disso, a PI E apresentou algumas dúvidas sobre a atividade e a interação seguiu com predominância da ação diretiva de controle (GLICKMAN, 1980). A mentora indicou com detalhes o que a PI deveria fazer e mostrou se embasar em um material didático que utiliza para suas próprias aulas. Segue trecho de conversa entre M-PI por meio do *WhatsApp*.

[PI E]: [...] Você me orienta a ler essa notícia aos alunos e escrever na lousa uma carta do 5B, por exemplo?

[V]: Isso mesmo.... É necessário que eles tenham uma cópia cada para que consigam acompanhar a leitura. *Sugiro que faça uma leitura compartilhada ou nos moldes da roda de jornal.* Deixe que antecipem a partir do título que acham que encontrarão na notícia. Que ativem seus conhecimentos prévios, mobilizem seus conhecimentos de mundo. *Vá fazendo pausas estratégicas, permitindo que façam inferências, estabeleçam relações.*

[PI E] Hum.... Nunca pensei em discutir o título.... Uau.... Adorei. Como é uma roda de jornal???

[V] Você vai adorar... A roda de jornal é uma modalidade sugerida, inclusive, como atividade permanente[...] (Grifo nosso)

Por fim, a PI E realizou a sequência de atividades propostas pela mentora e lhe enviou as produções de seus alunos. A partir desse material a mentora avaliou que o trabalho desenvolvido por E foi bem-sucedido e considerou que o evento disparador foi resolvido.

De maneira geral, observa-se que V é uma mentora que demonstra bastante empatia e compreensão com as professoras iniciantes que acompanha; ela parece estar disposta a fazer tudo o que está ao seu alcance para motivar suas PIs. A presença social é um elemento que ganha destaque nas interações, especificamente a expressão afetiva e a comunicação aberta (GARRISON et al., 2001) que propiciam a criação de laços de amizade, companheirismo e confiança, caracterizando o apoio afetivo da mentora. Infere-se que mentora e iniciantes se identificam com o PHM e seus objetivos. Sendo assim, conseguem compartilhar suas vivências, inclusive as tensões, são sinceras e se respeitam mutuamente. Vale pontuar que até o momento de produção deste trabalho, nenhuma das PIs acompanhadas por V solicitou desligamento do programa. Duas estão no PHM desde novembro de 2017 e uma ingressou em meados de 2018. Esse dado a diferencia do caminho percorrido pelas outras díades M-PI. Assim, questiona-se se o fator presença social não se torna um elemento diferencial para a manutenção da interação.

Verifica-se que algumas características da presença docente como planejamento, organização e instrução direta (GARRISON et al., 2001) estão presentes nas ações de mentoria de V, uma vez que ela estabelece um caminho

a ser seguido pela iniciante, construindo atividades formativas nas quais disponibiliza materiais e recursos didáticos e orienta com clareza as ações da PI na tentativa de ajudá-la na resolução de problemas. Entretanto, as práticas da mentora não oferecem muitas oportunidades para a construção de algo em conjunto - aspecto da presença de ensino (GARRISON et al., 2001). Inferimos que V. mescla uma ação diretiva informativa com uma diretiva de controle (GLICKMAN, 1980), mas, por vezes, busca informações sobre a PI e seus alunos para planejar as práticas de mentoria. Pode-se questionar por que a mentora é tão diretiva com as PIs? Elencam-se algumas hipóteses de análise: i. A mentora se envolve fortemente com os dilemas das PIs de forma a sentir que são seus e na ânsia por resolvê-los fornece uma solução pronta; ii. A mentora julga que as PIs ainda vivem a fase de "sobrevivência" e por isso precisam de orientações mais diretas; iii. Tal atitude poderia oferecer maior confiança para a PI.

Por outro lado, é válido pontuar que Hong e Matsko (2019) destacam que o uso de estratégias práticas ("hands-on") pelo mentor pode propiciar que o iniciante se engaje no processo de aprender a ensinar, possibilitando aprendizagens efetivas. Tais estratégias práticas se caracterizam pela oposição a uma abordagem unidirecional em que o iniciante é visto como destinatário passivo de informações. Alguns exemplos de estratégias práticas indicados por Hong e Matsko (2019) implicam em ações conjuntas entre mentor e iniciante de observação de aulas com posterior análise de ambos das ações e produções dos alunos e planejamento. Deste modo, não se trata de simplesmente oferecer materiais de estudo ao iniciante, mas dispor de ferramentas formativas que em um primeiro momento são mais diretivas e podem ser um andaime para que o iniciante pense sobre suas ações docentes e as dos estudantes, faça perguntas, proponha e teste estratégias de ensino, receba um retorno sobre suas ações. Por fim reflita sobre sua própria prática.

A princípio esses dois pontos, ser diretivo x ser construtivo/inquiridor (que nas discussões com a equipe do PHM são respectivamente nomeados como "dar o peixe" x "ensinar a pescar") ganham realce. Entretanto, é fundamental ter uma visão não dicotômica dos dois pontos, uma vez que podem revelar os dois lados de uma moeda: ambos parecem ser relevantes para sustentação da docência, embora ainda não seja possível afirmar com segurança o valor de cada um.

No caso em análise, parece que a interação com V propicia que a PI E se envolva em algumas fases da presença cognitiva quando ela explora o problema, conecta as informações fornecidas pela V, constrói uma solução e a executa. Considerando que a ação da mentora é predominantemente diretiva e empática pode-se questionar se a aprendizagem da PI E não se limita à aplicação das instruções fornecidas pela mentora. No momento não há dados suficientes para avaliar essa possibilidade. Contudo, o PHM preza pela análise colaborativa dos problemas, a construção conjunta de planos de ação e a ocorrência de trocas construtivas, objetivando o desenvolvimento profissional dos iniciantes, possibilitando-lhes a criação de quadros de referências e o aprofundamento de seus repertórios de conhecimentos e práticas profissionais.

4.2 Caso 2 - Mentora W

Ao longo do PHM a mentora W demonstrou pro atividade e autonomia no desenvolvimento de suas ações de mentoria e na realização das atividades

formativas. No início da constituição das díades M-PI, W percebia o ser mentora como uma “formadora-parceira de professores menos experientes” e indicou que tinha a perspectiva de desenvolver uma parceria com o professor iniciante com o objetivo de “compartilhar experiências e reflexões sobre o contexto escolar em que ambas estão inseridas”. (W. Encontro presencial). Após 19 meses atuando como mentora, W pontuou que sua atuação como coordenadora pedagógica e como supervisora no PIBID contribuíram para seu desenvolvimento como mentora e sustentam a imagem de que o mentor é um formador e afirma que como mentora aprimorou seu papel de formadora.

No que tange às características do ser mentor, ela indicou que esse formador precisa “ter capacidade de comunicação e de relacionamento, uma boa formação e ter uma prática de sucesso [...] não adianta você estar há dez anos na prática e não realizar um bom trabalho” (W – Narrativa oral). W considera fundamental que o mentor consiga estabelecer uma relação de confiança com o iniciante. Para tanto, precisa de “empatia, ser aberta, saber se expressar”. Sobre a importância de saber se expressar, W pontuou que no PHM, em razão de o acompanhamento ocorrer principalmente no ambiente virtual, é preciso “aprimorar a escrita”.

Após 19 meses de efetivo exercício no PHM, W afirma que se percebe como mentora/formadora, percepção que não existia no início da mentoria. Interessante observar que W faz um paralelo dessa função com a da coordenação pedagógica e rememora o apoio que teve no início da docência de uma coordenadora que a acompanhava na escola:

[...] eram 50 minutos de conversa com a coordenadora e, em um dia da semana, ela ia em sala de aula fazer alguma atividade na sala, ou ela me auxiliava com alguma coisa que eu tinha proposto, ou ela dava alguma ideia de uma atividade e ela fazia a atividade para eu vivenciar. (W – narrativa oral).

W indicou que a ausência desse tipo de apoio faz com que o iniciante fique solitário; considera que “a mentoria traz um conforto para a PI, pois ela pode contar com uma pessoa que já vivenciou aquilo e vai auxiliar no que ela precisar”. (Mentora W – narrativa oral. Grifo nosso).

Além disso, W assinalou que um dos objetivos do PHM é que o PI consiga desenvolver certa autonomia. Ressaltou também que um dos diferenciais do PHM é poder desenvolver um acompanhamento relacionado diretamente com a demanda formativa do PI, situação que, via de regra, não ocorre em um contexto de formação continuada de proposição de cursos genéricos. Sobre isso W enfatiza a importância de o mentor identificar a demanda formativa do PI que, muitas vezes, não é percebida por ele.

Observa-se que a prática de W reflete a imagem do ser mentora como uma “formadora-parceira” e que busca propiciar a autonomia da PI. Ao estabelecer um paralelo com Glickman (1980), observam-se os seguintes comportamentos nas intervenções de W como mentora: prestar atenção e encorajar (estilo “não diretivo”), servir de espelho, dar opinião e ajudar a encontrar soluções para os problemas (estilo “colaborativo”) e orientar/dirigir (estilo “diretivo”).

Infere-se, então, que a mentora desenvolve uma prática mais equilibrada, isto é, em alguns momentos suas orientações e ações para com as PIs são mais diretivas (BRAGA et al., 2019), em outros ela busca envolver a PI em um processo reflexivo ao se mostrar propositiva (BRAGA et al., 2019). Por vezes, identifica-se que em uma mesma intervenção de mentoria W mescla uma prática diretiva e propositiva. Além disso, para planejar as ações de mentoria ela buscava informações sobre a PI e seus alunos. Assim, identifica-se em W as três categorias da presença de ensino: planejamento e organização, facilitação do discurso e instrução direta (GARRISON et al., 2001).

Ao analisar as práticas de mentora de W verifica-se que ela costuma seguir o seguinte padrão em suas propostas de intervenção: i) fornece materiais de estudos para a PI, ii) utiliza-se de exemplos de sua própria prática docente, iii) solicita que a PI faça/planeje uma sequência de atividades, iv) avalia o planejamento da PI, v) solicita que a PI relate as aulas desenvolvidas, vi) analisa se a ação de mentoria alcançou o resultado esperado. Nessa dinâmica, W, via de regra, explicita o objetivo da intervenção e frequentemente mostra-se inquiritiva (BRAGA et al., 2019), em especial nos *feedbacks* e nas solicitações de informações e detalhamentos sobre as ações da PI.

A seguir apresentam-se excertos do diário de W que exemplificam sua intervenção diante de uma proposta de trabalho para o ensino de matemática. Nessa intervenção pode-se identificar algumas práticas de mentoria como servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções e orientar, bem como as três categorias da presença de ensino uma vez que a mentora define objetivos e atividades e organiza o trabalho, foca em questões específicas, fornece exemplos, informações clarificadoras e úteis provenientes de fontes diversas e propicia oportunidades da realização de um trabalho em conjunto.

[...] a PI terá que [...] fazer um cronograma de atividades para se trabalhar com o ábaco. Disponibilizei um material para leitura e outros materiais (atividades) como apoio. [...] agora estou compartilhando minha rotina semanal [...]. Dei uma breve explicação de como trabalho com o ábaco com meus educandos. [...] Se baseando no material de apoio e nas orientações a PI elaborou um cronograma de atividades com o ábaco [...]. No feedback dei mais orientações sobre a minha experiência com a atividade e fiz alguns questionamentos sobre como foi realizar o planejamento do ábaco [...]. (W – Diário).

Em outros momentos observou-se que uma ação de mentoria mais propositiva se entrecruza com uma mais diretiva. Como exemplo dessa constatação houve uma interação M-PI diante do evento disparador: dificuldade da PI L em ensinar alunos ainda não alfabetizados em uma turma de 3º ano. Nesse cenário, W considerou que L precisava compreender que “na alfabetização é necessário elaborar atividades adequadas a cada hipótese de escrita” e organizou a seguinte sequência de atividades: i) solicitou que L registrasse em seu diário as dificuldades que enfrentava com as crianças que estavam em processo de alfabetização, ii) em seguida propôs um fórum de discussão no qual a mentora apresentou um relato de experiência sobre atividades diferenciadas e que atendessem às necessidades dos alunos, iii) por fim, solicitou que a PI elaborasse uma atividade adaptada destinada aos estudantes não alfabetizados.

Verifica-se que a mentora tenta construir algo com a PI e a auxilia a buscar soluções para o problema que enfrenta. Entretanto, ao analisar a atividade elaborada pela PI L, W considerou prudente que alguns aspectos fossem revistos e teve um comportamento mais diretivo.

[...] *aconselhei a PI L a acrescentar mais palavras ao banco (não colocar a quantidade exata), pois isto possibilita um maior desafio. As palavras a mais precisam ser parecidas com as palavras que os educandos precisam procurar (mesma quantidade de letras) tornando a atividade mais desafiante. Exemplo: MENINA – MENINO – MACACO / BONITO – BOCADO – BELEZA. Neste sentido a criança não fica apenas no som inicial, pois ao procurar a palavra irá encontrar duas com o mesmo som inicial e será preciso ler toda a palavra para identificar a correta. (W – Diário. Grifos nossos).*

Também verificou-se que W tem como meta propiciar o desenvolvimento da autonomia da PI e desse modo ela avalia que L está aprendendo a lidar com a situação enfrentada:

Houve uma mudança de pensamento e também na prática pedagógica. [...] a PI compreendeu que propomos uma atividade para a turma e a partir dessa atividade fazemos adequações ou intervenções necessárias ao nível de hipótese de escrita. (Mentora W – registro de suas ações de mentoria).

Conforme pontuado anteriormente ao desenvolver o processo de mentoria W utilizou exemplos de sua prática docente. Possivelmente essa ação tem relação com a experiência de apoio que viveu em seu início da docência com uma coordenadora pedagógica que fornecia modelos de prática diante das demandas formativas de W. Entretanto, a análise das narrativas da mentora evidencia que ela não oferece suas práticas às PIs como uma modelo a ser copiado.

Outro ponto observado na atuação de W é que nos seis primeiros meses como mentora a presença social foi constatada em poucos momentos no que tange à comunicação aberta, como cumprimentar e elogiar e expressar acordo (GARRISON et al., 2001). Contudo, quando a mentora iniciou o acompanhamento com a PI P essa presença começou a ganhar força. Possivelmente tal mudança na ação de mentoria é em razão da demanda da PI que, muitas vezes, apresentou vários desabafos em seu diário. No excerto a seguir W relata sua ação diante desses desabafos e a percepção de desamparo que se encontrava a PI P.

No registro 5 a PI P estava um pouco desanimada com a docência por conta do desconto que veio no salário, mas que nada tinha a ver com o PHM. [...] *Disse para a PI que o diário também é um espaço para os desabafos. Infelizmente o nosso salário não é proporcional à nossa dedicação e vontade de ensinar. (Mentora W – Diário. Grifo nosso)*

Em outro momento verifica-se novamente a presença do padrão empático (BRAGA et al., 2019), mas dessa vez com a PI L diante de um desabafo que ela fez em seu diário.

[...] a PI fez um desabafo e *assim como ela também fiquei frustrada* com a postura da gestão da escola dela. A PI contou que utilizou o conselho para expor as dificuldades e as ideias que está pensando para o próximo bimestre para o melhor desempenho dos educandos. Porém, não se sentiu acolhida nem pela gestão e nem pelos outros professores. [...] *No meu feedback escrevi um pouco sobre o que acho da situação* pela qual ela passou e novamente expliquei que nós docentes temos autonomia para decidir como iremos trabalhar em sala de aula. [...] (Mentora W – diário. Grifo nosso).

Nesses registros de W identificam-se elementos da “expressão afetiva”, como auto projeção, a exposição pessoal e ao expressar emoção e valores e apresentar indicadores da “comunicação aberta”, uma vez que ela acolhe o desabafo das PIs, expressa acordo e a aconselha (GARRISON et al., 2001). Desse modo, em alguns momentos, W oferta apoio emocional às PIs. Mas, não faz isso em um estilo “autoajuda”. Ela se coloca no lugar de cada iniciante e analisa a situação levando em conta os fatores que influenciam o trabalho docente, busca fortalecer as professoras e, nos casos em que é conveniente, oferece sugestões de como agir diante da situação relatada.

De maneira geral, analisando as práticas de mentoria de W infere-se que ela equilibra seu estilo de mentoria considerando o grau de autonomia da PI para realizar determinada ação; ela demonstra entrecruzar os comportamentos propostos por Glickman (1980) em diferentes estilos de supervisão. No que tange às análises considerando as ideias de Garrison et al. (2001), em síntese, verifica-se que diante de um evento disparador há uma exploração do mesmo e uma proposta de lidar com o problema. A partir disso há planejamento e organização das atividades a serem realizadas pela PI e a instrução da mentora - formulando perguntas, apresentando novas ideias que são características da presença de ensino. São ações permeadas pela facilitação do discurso, uma vez que possibilita que a iniciante elabore suas próprias ações, mas com o apoio da mentora e há um momento de avaliação do processo percorrido. Observa-se que W utiliza estratégias práticas assemelhando-se ao proposto por Hong e Matsko (2019) sem deixar de lado a promoção de processos reflexivos disparados, usualmente, a partir de um conjunto de questionamentos sobre as práticas relatadas pela PI. Destaca-se que, muitas vezes, a PI retoma a situação focalizada, apresenta novas análises sobre essa situação por meio de conversas com a mentora e redireciona suas ações futuras. Quando ocorrem há indicativos de que essas práticas são realizadas tendo como base o processo reflexivo evidenciado.

Outro ponto que se observa no diário de mentoria de W é a justificativa de suas ações como mentora, bem como os próximos encaminhamentos do trabalho, demonstrando com clareza a presença docente.

Parece que para W o “conforto” oferecido pela mentoria ao iniciante é em um viés de apoio intelectual, uma vez que tende a propiciar que o PI amplie e aprofunde as aprendizagens o que possibilitaria que ele alcance a diversificação e

a estabilização na carreira (HUBERMAN, 1995). Por fim, uma ação empática da mentora que se conecta com a presença social, especialmente a expressão afetiva e a comunicação aberta, aos poucos, fez-se presente na prática de W; ela se colocou no lugar da PI e expressou emoções, valores e um clima acolhedor (GARRISON et al., 2001) nos momentos em que as iniciantes “desabafaram” em seus diários.

4.3 Imagens de mentor e práticas de mentoria construídas

O quadro 1 a seguir apresenta palavras-chave que definem as práticas de mentora e as imagens projetadas dos processos realizados pelas mentoras V e W.

Quadro 1: Imagens de mentor e práticas de mentoria construídas pelas mentoras e professoras iniciantes

Mentora	Tipo de apoio predominante	Para ser mentor é necessário	Comportamentos predominantes	Práticas de mentoria	Presenças de interação predominantes e respectivas categorias
V	Mentor como apoio emocional.	Ter paciência e uma escuta sensível. Ser solícito e ser ponderado.	Escutar Ser empática Solicitar informações Orientar/dirigir	Empática Diretiva Inquiritiva-diretiva Fornecer orientações detalhadas e justificadas de como fazer	Social – Expressão afetiva; comunicação aberta Docente – Planejamento e organização; instrução direta Cognitiva - evento disparador, exploração, resolução.
W	Mentor como um formador-parceiro: apoio intelectual.	Ter capacidade de comunicação e de relacionamento – ter empatia. Estabelecer uma relação de confiança com o PI. Ter uma boa formação (domínio de conteúdos) e uma prática de sucesso.	Solicitar informações Dar informações Orientar/dirigir Propor Propiciar a reflexão	Propositiva Inquiritiva-propositiva Diretiva Utiliza sua própria prática docente como exemplo. Tenta propiciar a reflexão da PI. Empática – diretiva (nos momentos de desabafo das PIs).	Social - Expressão afetiva; comunicação aberta Docente – Planejamento e organização; facilitação do discurso; instrução direta. Cognitiva – evento disparador, exploração, integração, resolução. (Buscando a autonomia da PI).

Fonte: elaborado pelas autoras

Ao analisar as práticas de mentoria e as imagens projetadas dos processos realizados pelas mentoras V e W observa-se que elas se sentem mentoras iniciantes que estão em processo de aprendizagem. Entretanto, as inseguranças que eram recorrentes no início da mentoria foram, aos poucos, perdendo força.

Nesse processo de aprender a ser mentora cada uma tende a um tipo de apoio predominante tanto na construção da imagem quanto na prática executada, sendo que o viés predominante na imagem construída demonstra ser coerente com a prática de mentoria desenvolvida. Isto é, no caso da mentora V identifica-se uma imagem de mentor relacionada ao apoio emocional e tendo a expressão afetiva e a comunicação aberta como indicadores da presença social. Em sua prática uma ação empática coexiste com uma ação diretiva e exploratória que evidencia a presença docente nas categorias planejamento, organização e instrução direta - que pode ser caracterizada como um andaime para ações mais reflexivas, revelando ausência de uma ação mais propositiva. Por outro lado, a mentoria como um apoio intelectual é evidente na imagem de mentor construída por W. Sua prática entrecruza várias ações já que ela busca analisar e resolver as situações problemas junto com as PIs, incita as iniciantes a se envolverem em processos reflexivos e, em alguns momentos, é diretiva. A prática de W ainda evidencia a predominância da presença docente no que tange ao planejamento e organização, facilitação do discurso e instrução direta. A expressão afetiva e comunicação aberta – presença social - começaram a ganhar força na prática de W quando as PIs relataram dilemas e utilizaram o diário para desabafar.

Cada mentora está construindo suas imagens e seus estilos próprios de ser mentor. Nesse processo essas professoras experientes vão interpretando a si mesmas inseridas em determinado contexto, que envolve também como percebem as PIs acompanhadas e as situações por elas enfrentadas, desenvolvendo uma resposta própria às situações enfrentadas, diferenciando-as entre si. No PHM as professoras experientes têm assumido no discurso e na prática um novo papel profissional; elas fortalecem a constituição do ser mentor, especificamente os elementos “o que e quem são e a autoimagem”. Elas se sentem mentoras, mas não se desvinculam do ser professor. Seus comportamentos e práticas de mentoria revelam o quanto se apoiam na própria prática docente e, em alguns casos, nos processos experienciados no próprio PHM, em particular na interação com o grupo de pesquisadoras e outras mentoras. Ao mesmo tempo elas demonstram que tomam decisões, agem e se reconhecem como mentoras, sendo evidente que estão construindo quadros de referência para a mentoria.

5. Considerações finais

A construção de um modo próprio de se ver como mentora e de atuar como tal revela os padrões de mentoria, as características das presenças social, docente e cognitiva, as especificidades de cada interação e, de certo modo, as aprendizagens das professoras experientes nesse processo. Essas professoras: i) aprenderam a utilizar o Moodle e a editá-lo; ii) aprenderam a selecionar e construir ferramentas e estratégias de mentoria que implica em saber se expressar em um ambiente virtual, como propor questionamentos, apresentar materiais de estudo e didáticos e fazer relatos da própria prática; iii) aprenderam a ter uma escuta sensível e a ser paciente; iv) criaram estratégias para identificar as necessidades formativas das PIs e tomar decisões a fim de selecionar prioridades; v) envolveram-se em processos reflexivos com as PIs acompanhadas e sobre si mesmas, sobre suas trajetórias profissionais, suas práticas docentes e suas práticas de mentoria.

Uma análise geral dos pressupostos do PHM, dos processos de formação de mentores e de seu acompanhamento e desenvolvimento dos processos de mentoria tem se caracterizado pela elaboração conjunta entre pesquisadores e professores experientes/mentores de seus objetivos, características, critérios de seleção e de “fechamento” dos processos mantidos entre mentores e iniciantes. Por não adotar um currículo “fechado” e tampouco de atividades prescritivas e comuns a todas as mentoras e iniciantes participantes, o programa de mentoria oferece grande grau de liberdade na interação estabelecida entre mentoras e PIs. Entretanto, o grupo de pesquisadoras e mentoras ao, verbalmente/narrativamente, considerar a reflexão sobre as práticas pedagógicas como processo de aprendizagem profissional relevante espera, de certo modo, promover um tipo de pensamento estratégico que não diz respeito apenas à definição da melhor maneira de ensinar ou resolver um problema. Objetiva favorecer a “visão” do que interfere ou beneficia as suas ocorrências, atentando para os indícios de tensão ou confusão, buscando maneiras de superá-las e assim potencializar o desenvolvimento profissional posterior (KENNEDY, 2016). A adoção dessa perspectiva sugere um compromisso em ultrapassar as limitações de práticas de mentoria que oferecem poucas oportunidades para que o protagonismo docente ocorra. Nesse sentido, para melhor se compreender a ausência de práticas que visem a construção de algo em conjunto e o envolvimento em processos reflexivos de mentoras e iniciantes, é relevante examinar na comunidade de investigação o que pode ser feito para promovê-los, a despeito de se observar entre mentoras e PIs o estabelecimento de relações não hierárquicas entre pares de gerações profissionais diferentes e da indicação de ocorrência de aprendizagens docentes para cada uma delas. Também faz-se necessário buscar analisar elementos que influenciam a construção desse modo próprio de se ver e atuar como mentora.

Referências

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología.** Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.

BRAGA, Fabiana Marini et al. **Diálogo intergeracional virtual, conversas interativas em um Programa Híbrido de Mentoria: temas e características da abordagem de professoras experientes-mentoradas,** artigo não publicado, 2019.

GARRISON, Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. **American Journal of Distance education**, Pennsylvania, v.15, n.1, p.7-23, 2001. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/245816834_Critical_Thinking_Cognitive_Presence_and_Computer_Conferencing_in_Distance_Education. Acesso em: 10 de fev. de 2010.

GLICKMAN, Carl D. The Developmental Approach to Supervision. **Educational Leadership**. Virginia. v.38, n.2, p178-80, nov. 1980.

HONG, Yihua; MATSKO, Kavita Kapadia. Looking Inside and Outside of Mentoring: Effects on New Teachers' Organizational Commitment. **American Educational Research Journal**, December 2019, Vol. 56, No. 6, pp. 2368–2407.

SOUZA, A. P. G. de; REALI, A. M. de M. R. *Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: um estudo de dois casos*.

Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

KENNEDY, Mary. Parsing the Practice of Teaching. **Journal of Teacher Education**, v. 67, n. 1, p. 6-17, 2016.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?** Narcea, S.A. de Ediciones, 176p, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N; REALI, A. R. Aprender a Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm> Acesso em 13 de dezembro de 2019.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm> Acesso em 13 de dez. de 2019.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Pucinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria on-line: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. 34 (1), pp. 77-95. jan./abr., 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100006&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em 5 de mai. de 2015.

SNOECKX, Mireille. Formadores de Professores, uma identidade ainda balbuciente. In ALTET, Marguerite et. al. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

Contribuição das autoras

Autora 1: Participação ativa em todas as etapas da produção do artigo: redação dos aportes teórico-metodológicos, análise dos dados, discussão dos resultados e revisão final do manuscrito.

Autora 2: Participação ativa em todas as etapas da produção do artigo: redação dos aportes teórico-metodológicos, análise dos dados, discussão dos resultados e revisão final do manuscrito.

Enviado em: 10/abril/2020 | Aprovado em: 03/junho/2020