

**Artigo****Políticas de indução profissional docente: análises de programas realizados pela UFSCar, os mentores e sua formação****Professional teachers' induction policies: analysis on programs carried out by UFSCar, mentors and their training****Políticas de inducción profesional docente: análisis de programas realizados por la UFSCar, mentores y su formación****Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali¹, Ana Paula Gestoso de Souza², Rosa Maria Moraes Anunciato³**

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

Resumo

Considerando parte das contribuições e desafios identificados em três pesquisas-intervenções centradas em programas de mentoria para professores iniciantes, apresentam-se alguns resultados sobre os mentores e características das propostas formativas para que esses professores pudessem oferecer o suporte pretendido. Os programas foram desenvolvidos, ao longo dos últimos 20 anos, por um grupo de pesquisadores de uma universidade pública e apresentam especificidades em suas ofertas, tais como: assistência a professores iniciantes que atuam em diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos); características dos mentores (perfis profissionais e tempo de atuação em sala de aula); usos da Internet (entre mentores e iniciantes e entre mentores e grupo de pesquisa); e uso ou não de ferramentas virtuais. Algumas dimensões dos programas investigados são apresentadas: concepção sobre a mentoria; eixos teóricos e metodológicos, principais características e práticas. Os resultados referem-se aos professores experientes participantes das iniciativas e características das ações de formação inicial e continuada ofertadas para atuar como mentores de professores em

¹ Docente sênior do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos, Doutora em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Líder do grupo de pesquisa "Formação Básica e Continuada de Professores". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-4915-812>. E-mail: alinereali@ufscar.br.

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos, Doutora em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. 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.

³ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos, Doutora em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. Líder do grupo de pesquisa "Estudos sobre a Docência: teorias e práticas". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>. E-mail: rosa@ufscar.br.

início de carreira. Por fim, sugere-se que as políticas de apoio aos professores iniciantes da carreira profissional, indução e mentoria considerem o desenvolvimento de processos formativos sistemáticos e de longo prazo. O esforço central das propostas formativas com esse propósito deve ser o ensino, a aprendizagem da docência e a atuação profissional docente.

Abstract

Considering part of the contributions and challenges found in three research-interventions focused on mentoring programs for beginning teachers, some results are presented about mentors and characteristics of training proposals so that these teachers could offer the intended support. The programs were developed by a group of researchers from a public university over the last 20 years and present specificities in their offerings, such as: assistance to beginning teachers who work at different levels of education (Early Childhood Education, Elementary Education - initial years, Youth and Adult Education); characteristics of the mentors (professional profiles and time working in the classroom); use of the Internet (between mentors and beginners and between mentors and the research group) and use or not of virtual tools. Some dimensions of the investigated programs are presented: conception of mentoring; theoretical and methodological axes, main characteristics, and practices. The results discussed refer to experienced teachers' participants in the initiatives and characteristics of the initial and continuing training actions offered to function as mentors for novice teachers. Finally, it is suggested that support policies for teachers at the beginning of their professional career, induction and mentoring consider the development of systematic and long-term training processes. The central effort of training proposals for this purpose must be teaching, learning to teach and professional teaching performance.

Resumen

Considerando parte de los aportes y desafíos identificados en tres investigaciones-intervenciones enfocadas en programas de mentoría para docentes principiantes, se presentan algunos resultados sobre los mentores y las características de las propuestas de formación para que estos docentes puedan ofrecer el apoyo deseado. Los programas fueron desarrollados por un grupo de investigadores de una universidad pública durante los últimos 20 años y presentan especificidades en su oferta, tales como: asistencia a docentes principiantes que actúan en diferentes niveles de educación (Educación Infantil, Educación Primaria - años iniciales, Educación de Jóvenes y Adultos); características de los mentores (perfiles profesionales y tiempo de trabajo en el aula); uso de Internet (entre mentores y principiantes y entre mentores y el grupo de investigación) y uso o no de herramientas virtuales. Se presentan algunas dimensiones de los programas investigados: concepción de mentoría; ejes teóricos y metodológicos, principales características y prácticas. Los resultados discutidos se refieren a docentes con experiencia que participan en las iniciativas y características de las acciones de formación inicial y continúa ofrecidas para actuar como mentores de docentes al inicio de su carrera. Finalmente, se sugiere que las políticas de apoyo a los docentes en el inicio de su carrera profesional, la inducción y la tutoría consideren el desarrollo de procesos de formación sistemáticos y de largo plazo. El esfuerzo central de las propuestas formativas para este fin debe ser enseñar, aprender a enseñar y el desempeño profesional docente.

Palavras-chave: Formação de professores, Programas de indução à docência, Educação Básica.

Keywords: Teacher education, Beginning Teacher Induction, Basic education.

Palabras clave: Formación del profesorado, Programas de iniciación a la docencia, Educación Básica.

1. Introdução

Nos últimos anos, tem havido um interesse crescente a respeito do início da carreira docente no Brasil, o que pode ser evidenciado pelo aumento da produção acadêmica que focaliza o professor nesta etapa da trajetória profissional. No entanto, a minimização das dificuldades que caracterizam esse período por meio de ações – de mentoria – que envolvam o seu acompanhamento e apoio por profissionais mais experientes, usualmente denominados mentores, não tem sido abordada na produção acadêmica (André, 2012; Oliveira; Bahia; Neves, 2022). Igualmente têm sido escassos os estudos sobre professores experientes ensinando professores iniciantes a ensinar, assim como sobre a sua formação.

A mentoria é um dispositivo formativo que pode ser empreendido como parte de uma política de indução para professores no início da carreira, com menos de cinco anos de atuação docente num determinado nível de ensino. É um apoio planejado e sistemático, realizado por um professor experiente (mentor), orientado para auxiliar um professor menos experiente (professor iniciante) em suas dificuldades do início da carreira.

Ao ter este arranjo, a mentoria requer que o docente experiente, para atuar como mentor, tenha conhecimentos sobre o ensino, no nível de atuação dos iniciantes a serem acompanhados, além daqueles que possibilitem ensiná-los a ensinar e a atuar profissionalmente.

Muitos programas de indução e de mentoria adotam uma visão unidirecional do papel do mentor, considerado como alguém experiente que ensina alguém menos experiente (Chen, 2012). Esse modelo de mentoria supõe relações verticais entre mentores e iniciantes, em que os papéis de quem ensina e dos que aprendem são distintos e distantes.

Todavia, advoga-se a promoção de relações horizontais entre docentes em etapas distintas na carreira, em espaços de desenvolvimento profissional seguros que oportunizem a vivência de experiências mútuas de apoio e de aprendizagem. As aprendizagens e o desenvolvimento profissional são resultados de diálogos/conversas profissionais que, na mentoria, envolvem geralmente professores pertencentes a diferentes gerações profissionais.

A partir de três investigações centradas em programas de mentoria, dirigidos para professores iniciantes (PIs) e realizados por mentores, professores experientes em colaboração com um grupo de pesquisadoras de uma universidade pública, objetiva-se, neste artigo, apresentar alguns resultados relacionados aos professores experientes e às características dos processos formativos realizados para que pudessem atuar como mentores de professores em início de carreira.

Com a oferta dos programas realizados, procurou-se facilitar a indução dos professores iniciantes na carreira, levando em conta sua socialização na cultura profissional (especialmente no ensino), o contexto da escola, além do fortalecimento de seus processos de desenvolvimento profissional docente, por meio de mentoria focadas no ensino e na atuação profissional docente. Quanto aos professores experientes, buscou-se auxiliá-los a construir uma base de conhecimentos sobre ensinar a ensinar e uma identidade profissional correspondente a de um mentor, um formador.

Foram estabelecidos propósitos mais específicos para cada uma das três ofertas, em vista de características como o uso da internet e de ferramentas virtuais na interação mentor-iniciante e mentor-pesquisadores; níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil - EI; anos iniciais do Ensino Fundamental - AI; Educação de Jovens e Adultos - EJA); e perfil das professoras experientes (anos de atuação, diversidade de atuação, função na escola e etapa da carreira).

Este artigo inicia-se com a apresentação de algumas ideias sobre as problemáticas em torno do início da carreira docente, de apoios demandados e o papel de professores formadores e de um panorama, ainda que limitado, de algumas iniciativas isoladas no Brasil. Na sequência, apontam-se as investigações e os programas de acompanhamento – mentoria – realizados por professoras experientes e direcionados para PI, em suas primeiras experiências profissionais, assim como os processos formativos conduzidos. Finaliza-se com algumas considerações sobre os resultados referentes aos professores experientes e características das propostas formativas para este tipo de atuação que podem subsidiar a formulação e o desenvolvimento de políticas de indução de professores no início de sua trajetória profissional, tendo a mentoria como uma alternativa.

2. Programas de indução/mentoria, formação e perfil de mentores: um tema incipiente nas políticas no Brasil

São muitos os desafios enfrentados por quem ingressa na carreira docente. Os cursos de formação inicial mostram-se precários e os currículos mal estruturados (Gatti; Barreto; André, 2011). Ademais, os PIs na atividade profissional, e mesmo os ingressantes em redes e em sistemas de ensino, ainda que, com alguma experiência prévia, usualmente são alocados em regiões e em escolas de risco e com certo grau de vulnerabilidade (Cruz; Farias; Hobold, 2020; Oliveira; Bahia; Neves, 2022) entre outras situações difíceis. Esse tipo de prática de alocação docente resulta em angústia, estresse, medo, insegurança que reforçam os sentimentos de isolamento e de despreparo dos profissionais em início de carreira (Rabelo; Monteiro; Reis, 2023).

A entrada na carreira docente configura-se como uma fase problemática, pois o PI com frequência se depara com experiências traumáticas, que, no extremo, podem ocasionar o abandono da profissão (Huberman, 1992). Outros aspectos dificultam a atuação desses professores e mesmo daqueles que mudam de ciclo ou nível de atuação: o domínio insuficiente dos conteúdos específicos e pedagógicos; a necessidade de conhecer as políticas educacionais e suas implicações para seu desempenho; a pouca experiência sobre a cultura da escola e da gestão de sala de aula; a dificuldade em lidar com ferramentas, estratégias, conhecimentos, práticas, visão e disposições que lhe permitam comprometer-se com o sucesso de seus alunos (Ávalos, 2016).

Mais recentemente, no contexto brasileiro, observa-se que, em geral, são requisitados dos professores no início de suas carreiras, atributos que demandam ações institucionais que componham um contínuo entre a formação inicial e o ingresso na profissão. Portanto, cumpre que esses professores desfrutem de espaços de formação formais, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Logo, presume-se que,

quando a entrada na carreira é bem realizada, a chance de permanência do docente na profissão pode ser ampliada e seu desenvolvimento profissional posterior pode ser mais bem fundamentado.

Todavia, a proposição e a implantação de políticas públicas e de programas que visem oferecer esses apoios para enfrentar os desafios profissionais descritos pelos PIs, novatos/ingressantes na profissão mostram-se incipientes. De mesmo modo, apresenta-se a produção científica sobre ações e características de diferentes modelos formativos de acompanhamento e apoio destes PIs, como programas de indução e mentoria, perfis e a formação de mentores – professores experientes – considerando diferentes áreas e níveis de ensino.

Propor programas e políticas de formação dirigidos aos professores, no início de suas carreiras, confere à educação uma visão mais ampla. Portanto, necessário se faz reconhecer e compreender a natureza complexa e dinâmica da profissão docente e de seu caráter situado; valorizar os professores, seus conhecimentos e cultura docente, os processos de apropriação dos conhecimentos profissionais; entender as necessidades ou demandas formativas específicas dos docentes, tendo em vista promover o seu desenvolvimento profissional centrado na escola. Tudo isso requer tempo e espaços adequados como mencionado anteriormente,

Sem a pretensão de esgotar as iniciativas sobre programas de indução, promovidas ao longo do tempo, selecionaram-se algumas que se mostraram exitosas. Em termos de políticas educacionais, essas iniciativas em alguns casos concretizaram, de modo embrionário, algumas determinações legais definidas no decorrer do tempo e que têm como objetos o professor e a sua formação⁴.

Uma experiência pioneira, a ser destacada, foi realizada na década de 1990, nos Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro (CIEPS), que são escolas de tempo integral, dirigidas para as classes populares, propostas por Darcy Ribeiro. Nessas instituições, foi realizado um programa de indução, por meio do apoio de professores experientes (mentores) aos professores iniciantes e de desenvolvimento conjunto de materiais didáticos. Ali os professores dispunham de momentos destinados ao desenvolvimento profissional. Tratou-se de um programa de formação em serviço, com a parceria da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com dois anos de duração. As atividades propostas mostraram-se inovadoras, e sua oferta foi qualificada como a primeira iniciativa voltada para o apoio aos professores em início de carreira, realizada no Brasil (Rabelo; Monteiro; Reis, 2023).

Outras iniciativas pontuais no desenvolvimento de ações sistemáticas de apoio aos professores iniciantes e ingressantes ocorreram em algumas redes de ensino público. Nos últimos 20 anos, Gatti; Barretto; André (2011) encontraram cinco iniciativas, duas das quais se destacam pelo monitoramento da etapa probatória para aqueles que ingressavam nas escolas. Essas foram ações locais, conduzidas pelas Secretarias Municipais de Educação de Sobral (Ceará) e de Campo Grande (Mato Grosso do Sul), exemplos importantes que poderiam orientar ações semelhantes no futuro, na proposição e no desenvolvimento de políticas estaduais ou federais de acompanhamento de professores iniciantes.

⁴ Exemplos: Plano Nacional de Educação (PNE) (2010-2020); Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2014); Política Nacional de Formação de Professores (2016).

A ação voltada para os iniciantes desenvolvida em Sobral (Ceará) nasceu com base na identificação de deficiências no repertório de conhecimento por parte dos professores do Ensino Fundamental recém-formados. A Secretaria Municipal de Educação de Sobral criou, em 2005, um programa de educação continuada, destinado aos professores iniciantes da rede, cuja participação, durante o período probatório, era obrigatória. Os professores recebiam um incentivo financeiro suplementar de 25% do salário-base de quatro horas diárias. A primeira versão desse programa durou dois anos e compreendeu 200 horas/classe de trabalho. Em sua segunda versão, a gama de conteúdos tratados foi ampliada para abranger os professores de diferentes áreas, devido às deficiências no escopo pedagógico apresentado (Calil; André, 2016).

E o programa realizado em Campo Grande (Mato Grosso do Sul) ocorreu em cinco momentos: a chegada dos novatos à rede e o recebimento de informações sobre o funcionamento do sistema educacional; o diagnóstico das necessidades primárias dos professores; a formação *in loco* na escola; o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem; e a avaliação da aprendizagem dos alunos. Neste caso, vários aspectos fundamentais em um programa de apoio aos professores novatos foram considerados. Esse programa se destacou por incluir as ações de formação em serviço baseadas nas necessidades dos participantes; por prever o monitoramento e o apoio pedagógico em seu contexto de trabalho; por envolver os gestores escolares no processo de formação com posterior acompanhamento dos novatos em sua inserção profissional; por fazer referência ao processo de formação e de apoio aos iniciantes e aos resultados de aprendizagem dos alunos; e por se preocupar com a avaliação do processo de formação (Gatti; Barretto; André, 2011; Ferreira *et al.*, 2017). Esse programa visava suprir as necessidades formativas dos professores e inseri-los na Política de Educação de Qualidade adotada pela Secretaria. Ou seja, ofereciam-se subsídios para que os professores participantes pudessem conhecer a estrutura do órgão central e a competência de cada setor, além de esclarecer o funcionamento do sistema educacional em Campo Grande, os documentos e as políticas que norteiam a vida profissional (André, 2012).

Nos programas descritos, destaca-se a preocupação em oferecer ações de apoio que respondessem às demandas formativas dos professores ingressantes participantes, que promovessem a necessária compreensão das políticas locais, da estrutura e do funcionamento das redes de ensino, assim como em ofertar suporte e incentivos para a participação. Apesar da relevância e dos cuidados expressos nesses exemplos, é importante que as ações propostas sejam relacionadas a outras iniciativas de formação continuada, de caráter permanente com as mesmas condições.

Outras pesquisas expressivas para o estudo podem ser citadas. Nascimento *et al.* (2023), por meio de um estudo de caso, investigaram diferentes ações formativas realizadas em quatro escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. A partir da análise das concepções e das práticas focadas no acolhimento de novos professores, foi possível identificar a sua contribuição para promover a indução docente e a formação continuada de professores, em especial, nos momentos de trabalho coletivo. Cruz, Farias e Hobold (2020) apresentaram uma pesquisa-intervenção, realizada em três regiões brasileiras, sobre a indução de pares e como esse arranjo contribuiu tanto para as ações e

reações de professores em início de carreira quanto para o enfrentamento de dificuldades em seus primeiros anos de atuação docente.

Nas iniciativas, pesquisas e políticas que abordam o apoio dirigido para professores iniciantes, tendo como base o contexto brasileiro, observam-se poucas menções aos seus formadores⁵. Em geral, não há descrições e análises sobre o perfil profissional e tampouco é reconhecida a relevância de uma formação pedagógica específica para atuação com os professores em início de carreira, isto é, no papel de mentores, o que sugere ser um tema, cujo interesse é ainda embrionário.

Como na atuação de qualquer outro professor, a atuação de um formador ocorre em situações conflitantes, complexas e submetidas a forças múltiplas e contraditórias. Suas práticas se pautam, geralmente, em conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias e funcionam como “lentes” ou “filtros” (Fairbanks *et al.*, 2010) pelas quais veem a aprendizagem e orientam sua atuação. Demandas atuais sobre os docentes e seus formadores nas últimas décadas apontam que eles sejam criativos e flexíveis, de modo a aplicar seus conhecimentos profissionais de inúmeras maneiras em diversas situações, abertos para construir seus conhecimentos continuamente e capazes de planejar seus próprios processos de desenvolvimento profissional (Knowles; Cole; Presswood, 2008).

3. Programas de Mentoria para professores iniciantes da Universidade Federal de São Carlos

3.1 Uma visão geral das pesquisas-intervenção

Ao longo das duas últimas décadas, por meio de parcerias entre pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professores da Educação Básica, foram empreendidas três propostas de apoio aos professores iniciantes realizadas por professores experientes por meio de pesquisas-intervenção⁶, de caráter construtivo-colaborativo (Cole; Knowles, 1993; Mizukami *et al.*, 2010).

Em cada um desses programas, objetivou-se construir conhecimentos sobre processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente de professores em início de carreira e de experientes, atuando como seus mentores. Para tanto, foram realizadas pesquisas-intervenção dirigidas a professores experientes, que, por sua vez, atuaram com professores iniciantes, tendo como propósito auxiliá-los a lidar com aspectos do início da docência.

A seleção de professores experientes para atuar como formadores dos iniciantes baseou-se em critérios como: vivência longa e diversificada na

⁵ Para Vaillant (2003, p. 22), falar de formador supõe “assumir um conceito de alta dispersão semântica” O que pode ser compreendido como: (1) sinônimo de docente e, nesse caso, a formação de formadores abarcaria todo campo de conhecimento que se entende por formação de professores em seus diferentes níveis; (2) profissional que forma docentes de diferentes níveis de ensino; (3) um caso especial seriam os profissionais de ensino que participam na formação inicial de docentes como tutores de práticas; (4) professores mentores que assessoram e orientam os professores iniciantes.

⁶ Projetos Financiados pela FAPESP - Ensino Público: Pr. 2004/00160-9 (2004-2007) e Pr. 16/25412-8 (2017-2020) e CNPQ - Chamada Universal (2013) Pr.471161/2013-6 (2013-2016).

condução do ensino e em outras atividades de gestão da escola; conhecimento da filosofia das escolas e seus valores culturais; um repertório de comportamentos profissionais em conformidade com as demandas das comunidades escolares e das políticas públicas.

Um pressuposto orientador desta opção é a de que, devido às experiências múltiplas desses profissionais e após processos de formação inicial e continuado específicos, eles pudessem ter condições de aconselhar e orientar professores menos experientes; oferecer informações variadas; sugerir estratégias de ensino adequadas às demandas dos estudantes iniciantes; propor soluções aos problemas evidenciados em sala de aula; e compartilhar conhecimentos, entre outras contribuições.

Na condução das intervenções, investiu-se para que os professores experientes pudessem, individualmente, construir uma base de conhecimentos sobre a mentoria e sua identidade como formadores de professores em início de carreira. Assim, eles estariam aptos a oferecerem aos iniciantes participantes apoio, acompanhamento e enfrentamento de dificuldades, dilemas, obstáculos de modo a mitigá-los ou minimizá-los.

A participação prolongada em espaços com o propósito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente para cada um deles, a parceria com outros professores experientes e iniciantes e com as pesquisadoras da universidade configuraram-se como uma comunidade de aprendizagem.

Com estes propósitos, cada programa estruturou-se a partir de processos formativos específicos, dirigidos para as professoras experientes, em geral, em duas etapas, com durações distintas e com a adoção de diferentes meios de interação entre as pesquisadoras e professoras experientes. Assim, foram realizados processos formativos "iniciais" e outros de caráter "continuado" que serão tratados neste artigo.

Para contemplar tais propósitos, foi necessário desafiar as abordagens que simplificam e padronizam processos de formação continuada dirigidos para os professores em geral. Para tanto, valorizaram-se especificidades como tempo de carreira, área e nível de ensino, contexto de atuação. Assim, mostrou-se indispensável uma base teórico-metodológica para conduzir as pesquisas, as intervenções realizadas acerca dos processos formativos dirigidos para as professoras experientes e aqueles relacionados à sua atuação com as iniciantes.

As referências adotadas versaram sobre: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docentes; processos reflexivos; características de professores em diferentes etapas da carreira; professores formadores; base de conhecimento para o ensino; pensamento do professor e processos de raciocínio pedagógico; indução e mentoria; demandas formativas docentes; uso de espaços virtuais de interação; narrativas autobiográficas; comunidades de aprendizagem; conversas profissionais entre professores; uso de dispositivos virtuais entre outras (Cole; Knowles, 1993; Gatti; Barretto; André, 2011; Mizukami *et al.*, 2010; Rodgers, 2002; Shulman, 1986; Timperley, 2001, 2015; Vaughan, 2015; Wang; Odell, 2002).

De modo sintético, os aspectos teórico-metodológicos que balizaram a construção, a implantação e a avaliação dos programas, bem como sua investigação, foram os seguintes: os limites da formação inicial; a influência das experiências das trajetórias de escolarização; o ensinar e o atuar

profissionalmente afetados: a) pelos contextos de atuação; b) pelas políticas públicas; c) pelas relações do professor com a proposta pedagógica da escola e pares; d) pelo grupo de alunos específicos; e) pelo apoio da unidade escolar e tempo disponível para participar dos programas.

Consideraram-se também: a) as interações escola-universidade, envolvendo professores e pesquisadores, como oportunidades para reflexão, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente; b) o uso de recursos digitais/virtuais, associados aos aspectos sociais, cognitivos e docentes, assim como a espaços para inquirição e para a resolução de situações-problema; c) o favorecimento, por meio de conversas profissionais, do pensamento crítico ou reflexivo; d) a revisão de conhecimentos existentes e a construção de novos; e) o desenvolvimento profissional.

Cada um dos três programas de mentoria apresentou questões e objetivos específicos, que, a cada nova oferta, foram ampliados à medida que se obtinham respostas capazes de nortear as etapas e as iniciativas subsequentes, inclusive demandas para construir respostas a novas questões. A característica dinâmica desses processos implicou uma análise permanente dos dados produzidos, o que imprimiu um caráter complexo às tarefas vinculadas a cada uma das investigações em curso e uma possibilidade de tomada de decisões da intervenção de modo fundamentado, como os processos formativos dos mentores.

A grande maioria dos dados produzidos nas investigações pode ser caracterizada como narrativas (escritas e orais), cujas análises foram realizadas por meio de análises de prosa (André, 1983) e da elaboração de "linhas do tempo", principalmente, no caso da interlocução das mentoras com suas PIs, denominadas como "trajetórias de mentoria".

3.2. Breve caracterização dos programas⁷

3.2.1 Programa de Mentoria *Online* (PMO), 2003-2007

O principal propósito do Programa de Mentoria *Online* (PMO) (2003-2007) foi identificar os limites e as possibilidades de sua oferta para professores novatos por meio da internet.

Neste caso, participaram 11 professoras experientes, com mais de 20-25 anos de prática docente, ativas e aposentadas. Eram em geral licenciadas em Pedagogia. Essas professoras não só se envolveram ativamente na configuração da proposta formativa adotada, voltada para professores iniciantes com menos de cinco anos de atuação nos AI, como também participaram de processos formativos (inicial e continuado) para atuar virtualmente e ao longo da realização do acompanhamento das PIs.

O PMO teve a participação de 52 PIs dos AI do Ensino Fundamental vinculadas a diferentes escolas públicas localizadas em diversos municípios de

⁷ As informações apresentadas nesta seção e em parte da seção de resultados têm como fonte os relatórios de pesquisa encaminhados para as agências financiadoras. Neste texto, optou-se por adotar a sigla do programa como referência para facilitar a identificação da iniciativa mencionada. As referências sobre estes relatórios são: Tancredi; Reali, 2007; Reali, 2017; Reali *et al.*, 2021.

São Paulo e do Paraná. Cada PI foi assistida por uma mentora, em geral, durante 12-24 meses.

Os processos de mentoria, envolvendo mentoras e PIs, organizados em díades, ocorriam, ao menos duas vezes por semana, por meio de trocas de cartas eletrônicas, registradas sob a forma de narrativas escritas, por um sistema próprio na plataforma virtual utilizada.

O programa teve como base um currículo aberto, pautado pelas participantes e fundamentado nas dificuldades expressas, ou latentes das PIs, que se mostraram similares ao frequentemente relatado pela literatura deste tema. A formação inicial das mentoras incluiu o uso de computadores e da internet, abordou ainda temas como início da carreira docente, características, dificuldades, formas de superação, processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

As 11 professoras experientes mantiveram encontros semanais presenciais com as pesquisadoras ao longo da duração do programa. Estas reuniões oportunizaram a troca de conhecimentos, experiências, percepções, dúvidas, dilemas sobre os processos de mentoria e sobre as PIs. As mentoras semanalmente apresentavam uma síntese de suas práticas sobre as PIs, análises sobre a participação dessas professoras e outros tópicos como critérios para o desligamento de PI, e de registros em seus diários.

3.2.2 Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM), 2014-2017

Nesta segunda iniciativa, o Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM), a ênfase da investigação esteve na análise do potencial de processos de formação (inicial e continuada) virtuais para mentores; e suas contribuições para o desempenho de professores experientes, diretores escolares e de supervisores no acompanhamento presencial de professores iniciantes de EI e AI pertencentes à mesma instituição ou rede de ensino.

Neste caso, portanto, a formação de mentores (inicial e continuada) foi o foco principal da pesquisa. Um grupo foi constituído por cerca de 60 professoras pertencentes a dois municípios (um de médio porte e o outro de pequeno) do interior do estado de São Paulo e, um segundo grupo, por 52 professoras. Todas apresentavam, no início de sua participação na proposta, mais de 10 anos de experiência docente em EI e AI. Cada uma dessas professoras experientes participantes acompanhou presencialmente uma ou duas professoras iniciantes, configurando díades ou tríades, em função da área de sua maior experiência com ensino, como parte de sua formação como mentoras.

Nessa iniciativa, o acompanhamento, diferentemente do programa anterior, envolveu encontros presenciais, em horários alternativos ao de atuação das PIs, gravados em áudio e registrados em diários pelas mentoras. Os encontros entre díades mentora-iniciante ou mentora e duas iniciantes (tríade) ocorreram quinzenalmente, de acordo com o plano de trabalho estabelecido entre elas e teve a duração entre quatro e oito meses. As PIs participantes atuavam na EI ou nos AI e apresentaram necessidades formativas principalmente acerca da indisciplina, da alfabetização, do manejo da sala de aula, da inclusão e do currículo da Educação Infantil.

Para as interações com o grupo de pesquisa, essas professoras experientes realizaram um módulo inicial de letramento digital sobre o *Moodle* (40 horas) e sobre processos de mentoria, antes de iniciarem um outro processo de formação continuada sobre os processos de mentoria conduzido ao longo de 180 horas para a maioria das participantes; e um módulo adicional de 90h para um subgrupo de mentoras e PIs, as quais solicitaram a continuidade do programa. Ao longo das ofertas, as pesquisadoras mantinham reuniões virtuais e propunham atividades no *Moodle*, como leitura de textos, fóruns, discussão de filmes. Neste caso, o currículo da mentoria foi aberto para que fosse definido pelas mentoras e PIs, acompanhado de um plano de trabalho a ser implementado pela PI sob o acompanhamento de sua mentora.

3.2.3 Programa Híbrido de Mentoria (PHM), 2017-2020

Na terceira oferta, o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) contou com 26 professoras experientes, com mais de 10 anos de prática. Todavia, esse número flutuou ao longo do tempo e, ao término da oferta, havia 10 mentoras que atuavam na mesma etapa de escolaridade das professoras iniciantes de EI, AI e EJA. Isso também foi observado no caso dos iniciantes participantes: de 119 iniciantes interessadas, apenas 45 estavam aptas a participar, pois nem todas se encaixavam nos critérios preestabelecidos para a participação, como dispor de 8 horas/semanais para participar das atividades previstas e ter menos de 5 anos de experiência docente. Considerando o tempo total de oferta do PHM, 80 iniciantes participaram ativamente dos processos de mentoria, a maioria docentes em escolas de municípios do interior de São Paulo, os processos de mentoria tiveram duração de 8 a 24 meses.

O objetivo da investigação foi aprofundar o conhecimento construído nas propostas anteriores, focando nas características que se mostraram potentes na condução de atividades virtuais e presenciais, que, com a articulação dessas duas modalidades, conferiu o caráter híbrido da proposta; e nas características das participantes – as professoras iniciantes e as experientes de EI, AI e EJA –, e ainda investigar o próprio programa, o que possibilitou realizar estudos específicos e aprofundados sobre cada uma dessas ênfases.

Como das vezes anteriores, realizou-se uma primeira etapa formativa com as mentoras que teve a duração de quatro meses e que versou sobre trajetórias de escolaridade, o início da carreira docente, dificuldades e apoios nesta etapa da carreira; programas e processos de mentoria, entre outros temas. Essa formação abordou também o uso e a configuração do *Moodle* para que as mentoras pudessem construir virtualmente seus espaços de atuação (salas de mentoria) e realizar o letramento das iniciantes acompanhadas, possibilitando a participação delas a distância. Esses processos formativos ocorreram presencialmente em reuniões semanais entre professoras experientes e pesquisadoras.

Inicialmente as mentoras foram organizadas em díades com as iniciantes que atuavam no mesmo nível de ensino.

Os processos de mentoria entre 2017 e 2019 aconteceram virtualmente, em sua grande maioria, pois alguns poucos encontros presenciais puderam ser realizados entre mentoras e as iniciantes acompanhadas. Isto se deveu às dificuldades evidenciadas pelas PIs para se deslocarem de suas cidades para

São Carlos, já que a grande maioria residia em outros municípios do estado de São Paulo. Então, algumas mentoras, ao longo deste período, passaram a adotar o *WhatsApp* com o atendimento em tempo real, visando acompanhar e orientar as PIs.

Em 2020, devido às restrições advindas da pandemia, todas as ações do PHM passaram a ser virtuais. Por conta disso, houve ainda mudanças na atuação das mentoras, pois, embora usassem até então esporadicamente o *WhatsApp* com as iniciantes, o seu uso foi incrementado. A organização das diferentes PIs em grupos em uma sala de mentoria, com vista à troca de experiências e discussões sobre temas de interesse comum, foi outra mudança introduzida. Houve casos em que duas mentoras de uma mesma etapa de escolaridade agruparam todas as iniciantes acompanhadas para realizar atividades comuns.

4. Alguns resultados

4.1 Sobre as professoras experientes

4.1.1 Perfil e trajetórias profissionais

O perfil das professoras experientes e suas trajetórias profissionais nas três ofertas caracterizou-se, em sua maioria, por serem professoras licenciadas em Pedagogia, com dez anos ou mais de prática docente e atuando profissionalmente – na sala de aula ou outras funções na escola ou rede de ensino - nos períodos de sua participação nos programas. Uma parcela menor tinha formação numa segunda licenciatura. No PMO, participaram como mentoras, professoras aposentadas, poucas com formação inicial no curso Normal (PMO) ou no Magistério (PFOM).

Essas docentes vivenciaram experiências profissionais de atuação em sala de aula, ensinando por 20-25 anos num mesmo nível de ensino (PMO). Alternativamente, algumas delas apresentavam experiência em diferentes níveis e modalidades de ensino (ex.: EI e EJA no PFOM) e outras funções como a coordenação pedagógica (PFOM, PHM), direção de escolas (PMO) e supervisão (PMO, PFOM).

As professoras experientes participantes dos três programas dispunham de repertórios de conhecimento profissional construídos a partir de das experiências longas e diversas, em salas de aula ou no exercício de outras funções. Algumas mentoras, além de apresentarem experiências práticas profissionais diversificadas na docência por muitos anos, haviam desempenhado funções pedagógico-administrativas; vivenciado políticas educacionais diferentes, inovações ao longo do tempo na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Ademais, tinham atuado com diferentes gerações de estudantes com características diversas.

A participação frequente dessas professoras em ações de formação continuada, em cursos de especialização (PMO, PFOM, PHM), mestrado (PMO, PHM) e doutorado (em andamento - PHM), sugere investimento pessoal e compromisso no seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional docente.

4.1.2 Base de conhecimentos para a mentoria: ensino e ensino do ensino

Usualmente os repertórios de conhecimento profissional das professoras experientes, especialmente a sua base de conhecimento para o ensino, consiste na construção daquela necessária e requisitada para acompanhar as iniciantes (Souza *et al.*, 2021; Souza; Reali, 2020a; Tancredi; Reali, 2011). Migliorança (2010) destaca que o conhecimento de contextos educacionais diversificados é um aspecto relevante desta base de conhecimentos.

Observaram-se, nas três iniciativas, tensões nas mentoras relacionadas ao caráter polivalente de suas áreas de atuação EI (PFOM, PHM), AI (PMO, PFOM, PHM) e EJA (PHM). Possivelmente estes sentimentos estejam relacionados à necessidade de disporem de uma base de conhecimentos para o ensino que se mostra bastante complexa, contrariamente ao senso comum. Isso porque, conteúdos específicos de ensino nestes casos pertencem a diferentes áreas de conhecimentos, combinadas entre si em um único conteúdo, por exemplo. De outro lado, as áreas de conhecimento e os conteúdos de ensino para a EI, AI e EJA são, em geral, tratadas superficialmente na formação inicial.

Como afirma Shulman (1986,1987), a base de conhecimentos para o ensino em geral é composta pelos conhecimentos do conteúdo específico, pedagógico geral e pedagógico do conteúdo relativos a cada etapa de escolarização. Esses mesmos tipos de conhecimentos podem ser evidenciados na base de conhecimento de mentores em sua atuação com os iniciantes apoiados.

Entretanto, além da construção de uma base de conhecimento demandada para os professores experientes para atuarem na mentoria e esses conhecimentos mencionados anteriormente, foram identificados alguns outros em um estudo anterior referente ao PMO (Tancredi; Reali, 2011)⁸.

Souza e Reali (2020a, p. 1933-1934), analisando a base de conhecimentos das mentoras PHM no início de sua atuação com as professoras iniciantes, concluiu que ela se caracterizava por:

- i. Conhecimento do conteúdo a ser ensinado ao professor iniciante.
- ii. Conhecimento pedagógico para a mentoria:
 - apropriação do conhecimento tecnológico;
 - compreensão da importância do processo reflexivo para o desenvolvimento profissional e ferramentas e estratégias a serem usadas na mentoria para envolver o iniciante em processos reflexivos, como feedbacks com determinadas características que propiciem que o principiante analise sua própria prática;
 - compreensão da narrativa escrita (memorial de formação e diários reflexivos) como ferramenta formativa, sendo destacadas pelas professoras/mentoradas as seguintes potencialidades: rememorar as experiências e redefinir significados outrora construídos; organizar e expressar o pensamento; pensar sobre as experiências revividas nas narrativas que podem propiciar o pensar sobre a própria prática

⁸ Informações mais detalhadas sobre os conhecimentos construídos pelas mentoradas e processos envolvidos são apresentadas em outras publicações.

docente e prefigurar ações futuras para mudar o que considera inadequado; compreender seu processo de constituição como docente e - construção de estratégias que possibilitem a coleta de dados detalhados sobre a situação relatada pelo iniciante para prefigurar as ações de mentoria.

iii. Conhecimento pedagógico do conteúdo.

iv. Conhecimento atitudinal: disposição para a escuta sensível.

No PFOM, no caso de mentoras que ocupavam funções como coordenação pedagógica, direção de escola e supervisão, Gobato e Reali (2017) e Borges (2017) identificaram que a base de conhecimento das mentoras se mantinha semelhante à dos profissionais gestores, coordenadores pedagógicos e supervisores participantes. Essas bases de conhecimentos, pautadas nas funções desempenhadas e adotadas como referência na mentoria realizada por estes professores, predominaram em algumas circunstâncias sobre a base de conhecimentos sobre o ensino ou de mentoria.

No PMO e PHM, a realização da mentoria dirigida aos professores iniciantes, simultaneamente à docência em sala de aula, parece relevante para que a base de conhecimentos para o ensino do professor experiente seja construída e aperfeiçoada com mais agilidade (Reali; Souza, 2022). Uma vez que, apesar de ele ser experiente, vivência, num mesmo marco temporal, situações semelhantes às vividas pelos PIs acompanhados. Então ele consegue mais facilmente reconhecer e entender aspectos dos contextos de atuação.

O estudo de Souza *et al.* (2019, p. 154) igualmente aponta os conhecimentos necessários para a atuação de mentoria:

[...] olhar para a trajetória profissional; tomar consciência de seu papel profissional; olhar para a própria prática de mentoria; conhecer a realidade de outros níveis de ensino e desenvolver maior compreensão emocional do professor de outro nível de ensino; valorizar o papel da reflexão no desenvolvimento profissional docente; valorizar a atuação docente; avaliar as próprias práticas pedagógicas; rever práticas de sala de aula e transpor práticas adotadas no PHM para sua atuação na sala de aula, entre outras.

4.1.3 Identidade profissional

Movimentos em direção à construção de uma identidade (de formadora/mentora) caracterizaram uma fase de indução similar à de um professor em início de carreira (PMO, PHM; PHM). Silva (2020) pontua que as mudanças neste processo constitutivo do ser professora para ser mentora, ao longo do programa, se mostravam fundamentadas em suas identidades docentes prévias e na ampliação de suas bases de conhecimento em decorrência das exigências para o exercício da nova função no caso das mentoras do PHM.

Souza *et al.* (2021) indicam, no estudo realizado sobre a identidade de menores iniciantes do PHM, que os resultados produzidos podem ser comparados a uma “foto instantânea” de um processo dinâmico, contínuo e não fixo. Revelam esses autores que tanto as marcas das trajetórias pessoais e

profissionais quanto as imagens, que as mentoras constroem sobre a função de mentoria, influenciam e potencializam a constituição da identidade profissional delas

A motivação para os professores experientes participarem de um programa voltado para o apoio a um professor iniciante normalmente advém do fato de elas, no início de suas carreiras, ou terem recebido suporte, ou terem se sentido sozinhas, isoladas e não receberam algum tipo de auxílio. Tal motivação as faz se sentirem comprometidas com a atividade e a profissão docente, responsáveis pelos PIs, aliada à satisfação profissional em poder contribuir como outro professor, poder ser uma alavanca para investirem na construção da base de conhecimento que a atividade de mentoria demanda. A definição do quadro de referências para sua atuação são aspectos aparentemente relacionados à construção de suas identidades como mentoras.

Como apontado, os processos de construção da identidade de mentoras são dinâmicos e não se mostram lineares e contínuos e, dependendo de alguma circunstância disruptiva, podem resultar num retorno a uma etapa prévia. O próprio início da atuação é percebido por elas como uma etapa tensa, geradora de insegurança e que exige um conjunto grande de informações sobre PIs acompanhados, o contexto de atuação, as dificuldades além da necessidade de estabelecer boas relações. De onde se conclui que as experiências vivenciadas pelas experientes, em algumas se assemelham às dos iniciantes. O que pôde ser observado durante a pandemia da Covid 19. Tanto umas quanto os outros experienciaram receios, dúvidas, dilemas e angústias. E, no caso das experientes, elas ainda precisaram dar suporte aos iniciantes, apoiá-los para atuar no ensino remoto. Essas situações desafiantes acabaram colapsando a sua identidade profissional, o que só após alguns meses e com o apoio da equipe de pesquisadoras foi minimizado, e as mentoras passaram a demonstrar maior segurança em sua atuação (Souza; Reali, 2022).

4.1.4 Apoios demandados

Na condução dos diferentes programas, percebeu-se que usualmente as mentoras demandaram apoio dos seus pares. Todas, em algum momento, requisitaram auxílio de uma outra mentora ou de algum membro do grupo de pesquisadoras para conduzir apropriadamente o processo de mentoria sob a sua responsabilidade. E, então, se percebe quão significativo é haver um espaço, onde possam ser feitas trocas de informação, reflexões sobre situações vivenciadas, compartilhamento entre mentoras e pesquisadoras. Isso favorece o delineamento de diferentes alternativas para enfrentar as dificuldades, que perpassam a vida escolar (Reali; Tancredi; Mizukami, 2016).

4.1.5 Vinculação institucional

O fato de a vinculação institucional das mentoras ser a mesma escola e rede de ensino das iniciantes acompanhadas pode se configurar como um atributo positivo na condução dos processos de mentoria. Borges (2017) identificou vários fatores – o conhecimento prévio da PI; a organização e o funcionamento das escolas, da cultura de seu local de trabalho e das políticas públicas locais em vigor; a possibilidade de oferecer modelos de atuação e

observar presencialmente as aulas e atuação da PI – que podem facilitar a atuação da mentora. Por outro lado, esse tipo de vinculação gerou, em algumas circunstâncias, conflitos de interesses nas mentoras associados às suas funções de supervisora, diretora e coordenadora pedagógica e aqueles demandados pelo papel de mentora. Como identificado pelas PIs, ter a professora experiente (PE) uma função na gestão da escola ou na rede de ensino, acabou limitando a liberdade e a segurança de colocar dúvidas, gerando receios e dilemas. Igualmente sentiram esse mesmo desconforto as professoras experientes.

4.2 Sobre as propostas formativas dirigidas para as mentoras e seu desenvolvimento

4.2.1 A formação inicial

A abordagem adotada na investigação e no desenvolvimento dos programas de mentoria, como indicado anteriormente, teve como objetivo possibilitar a construção de conhecimentos profissionais docentes específicos por meio da colaboração entre pesquisadores e mentores e de mentores e professores iniciantes.

Para que fosse operacionalizado o desenvolvimento dos PMO, PFOM, PHM, foi necessário que as pesquisadoras ofertassem formações iniciais para as mentoras sobre temas como indução docente, mentoria e processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, assim como acerca de oportunidades de experimentação e de aprendizagem dos recursos disponíveis nos ambientes virtuais utilizados nos programas (Rinaldi, 2006). Essa etapa teve a duração de oito meses no PMO; três meses no PFOM e quatro meses no PHM.

Em geral, essas formações foram iniciadas com discussões sobre formação de professores: a trajetória profissional, as dificuldades no início da carreira, os apoios recebidos (PMO; PFOM). Na oferta do PHM, esta temática foi desenvolvida também sob a forma de narrativas escritas. Lembrar, descrever, analisar individual e coletivamente os episódios do início da carreira mostraram-se estratégias úteis para que as experientes ampliassem a sua compreensão sobre um período sensível da trajetória de formação e a sua influência na sua atuação posterior, quando na sua interação com as iniciantes acompanhadas. Contar e rememorar suas próprias experiências parece favorecer a compreensão e a empatia das mentoras pelas situações difíceis e dilemáticas apresentadas pelas iniciantes.

Durante a formação inicial no PMO e no PHM, a colaboração das professoras experientes no desenho das propostas de acompanhamento em conjunto com as pesquisadoras esteve relacionada a uma maior compreensão, aderência e comprometimento com os diferentes elementos constituintes definidos. A participação das mentoras se deu na definição de características, objetivos, requisitos, processos e critérios de avaliação, temas relevantes de serem tratados etc. As mentoras que ingressaram nos programas posteriormente a esta etapa inicial encontraram algumas dificuldades para entender algumas características das propostas, embora tenham participado igualmente de processos alternativos de formação inicial.

O uso da internet, ambiente virtual, *Moodle* e de suas ferramentas foram outros temas recorrentes nas etapas formativas iniciais com as mentoras para

que pudessem realizar os processos de mentoria (PMO, PHM) ou para viabilizar a interação com as pesquisadoras e o acompanhamento virtual da atuação das mentoras (PFOM). No PHM, a formação incluiu a edição do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Moodle, permitindo que cada mentora dispusesse de uma sala de aula virtual para atender a cada uma de das PIs acompanhadas.

4.2.2 Formação continuada

A formação continuada das mentoras, realizada em grupo nos encontros semanais ou quinzenais com as pesquisadoras, mostrou-se imprescindível, pois configurou um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Além de propiciar o acompanhamento dos processos de mentoria realizados pelas mentoras, nessas reuniões houve discussões; leituras e estudos; elaboração conjunta de atividades; análises de casos específicos vivenciados pelas iniciantes e pelas mentoras; construção de ferramentas para enfrentamento de dificuldades; troca de informações e experiências.

Durante os processos de mentoria, observou-se que todas as mentoras, em algum momento, requisitaram o apoio de uma outra mentora, para conduzir satisfatoriamente o processo de mentoria sob a sua responsabilidade (Malheiro, 2017).

Paulatinamente, as interações entre o grupo de mentoras e o de pesquisadoras foram sendo consolidadas, resultando na constituição de um "grupo da mentoria" como uma comunidade de aprendizagem (PMO, PHM). Essas comunidades de aprendizagem não foram estabelecidas de maneira rápida, pois isso supõe a participação de cada um dos membros, o seu empenho pessoal, a disposição para expor o seu trabalho e o compromisso com os propósitos dos programas, com as professoras iniciantes acompanhadas e com os alunos destas professoras (Mizukami; Reali, 2019). Como qualquer outro agrupamento humano com um propósito comum, os processos envolvidos para atingi-lo mostraram-se lentos e abrangeram tensões, desconfortos e desafios (Reali; Tancredi; Mizukami, 2016).

4.2.3 Adoção de um currículo aberto e semiaberto

A opção por um currículo aberto para realizar as ações de mentoria no PMO foi relevante, na medida em que abriu maiores possibilidades de a mentora poder contemplar as demandas apresentadas pelas iniciantes.

No caso do PFOM, foi proposto para as mentoras elaborarem um "plano de mentoria" para ser conduzido com cada PI acompanhada, considerando ser esta atividade e o seu desenvolvimento uma oportunidade para as professoras experientes participantes experienciarem o seu papel como formadora de professores iniciantes. Embora tenha sido dada ênfase nas necessidades/demandas formativas das iniciantes na formação inicial das mentoras, verificou-se que, na sua atuação, frequentemente elas optaram por temas tratados, considerando, em alguns casos, avaliações prévias sobre as iniciantes (Alexandre, 2017; Borges, 2017).

No caso do PHM – a partir de resultados observados nos programas realizados anteriormente –, escolheu-se um currículo semiaberto, pois alguns temas e atividades haviam se apresentado de modo recorrente e foram avaliados

como importantes de serem tratados no início dos processos de mentoria. Os temas abordados foram: trajetórias de formação; caracterização do contexto de atuação – escola e sala de aula; descrição dos estudantes e da comunidade. A abordagem sistemática destes temas possibilitou a identificação de preconceções, crenças, pensamentos, sentimentos desde o início do processo de mentoria. Evidenciou-se ainda, quem em alguns casos, abordar muitos assuntos diversos simultaneamente pode resultar na dificuldade de seu acompanhamento seja pela PI seja pela mentora (Machado, 2023).

4.2.4 Processos de inquirição e reflexão

O grupo de pesquisa, nos encontros com as mentoras, durante as atividades propostas (memorial de formação, análise de casos, relatos, diários etc.) e em *feedbacks* sobre a sua atuação, introduziu um elemento de "inquirição" no discurso do grupo de mentoria. Com frequência, com a promoção de processos reflexivos, as participantes foram convidadas a ir além da mera descrição, ainda que detalhada, de uma circunstância particular, o que possibilitou expressarem sua compreensão, pressupostos e processos de tomada de decisão (Mizukami; Reali, 2019). Dependendo da situação eram estimuladas a reconsiderá-las sob outras perspectivas, à luz de ideias e princípios mais amplos que pudessem levar a um outro desfecho (PMO, PFOM, PHM).

A adoção dessas estratégias promoveu práticas informadas e significativas, além de aprimorar a aprendizagem das mentoras e das PIs acompanhadas. As mentoras, ao vivenciarem tais processos e compreenderem as bases teórico-metodológicas de suas ações, puderam estimular as PIs a adotarem a mesma orientação em suas práticas pedagógicas com seus estudantes. Assim, ao serem consideradas pelas mentoras, favoreceu a expressão de pensamentos e de processos de tomada de decisões das PIs. Ademais, investiram na explicitação do porquê da tomada de decisão, o para quê e em qual tempo (Rodgers, 2002). O investimento nessas práticas promoveu conhecimentos mais aprofundados sobre as PIs acompanhadas e de seus quadros de referências (Souza; Reali, 2020b). Este movimento aprimorou o desenvolvimento profissional das professoras experientes, tanto como formadoras quanto como docentes. E, em sua maioria, essas experiências foram registradas em narrativas escritas.

No acompanhamento, mostrou-se essencial que as mentoras também articulassem seus conhecimentos especializados, aptidões e capacidades que sustentam práticas de ensino competentes em conjunto com a base de conhecimentos de ensino e a de mentoria (Reali; Souza, 2022).

O Quadro 1 sintetiza as informações gerais sobre os aspectos considerados neste artigo sobre os programas realizados.

Quadro 1 - Especificidades das ofertas de programas de mentoria da UFSCar dirigidos para professores em início de carreira

Especificidades	Descrição
Perfil das mentoras	Tempo de experiência docente prévia (10-25 anos ou mais); funções exercidas (docência, coordenação pedagógica, supervisão e direção de escola), área e nível de ensino e estar na ativa ou aposentada.
Vinculação institucional das mentoras	Escolas e redes de ensino diferentes das iniciantes; mesma escola ou mesma rede de ensino.
Participação das mentoras na definição dos propósitos, requisitos e características dos programas	Total ou parcial.
Currículo dos processos formativos das mentoras	Formação inicial: temas sobre dificuldades e formas de superação no início da carreira; apoios; processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docentes; letramento digital. Formação continuada: acompanhamento das PIs e das mentoras; apoio às dificuldades das mentoras; processos de reflexão sobre as práticas de mentoria.
Modalidade das interações mentoras-grupo de pesquisa	Presencial, virtual e híbrido.
Perfil de atuação das professoras iniciantes	Até cinco anos de atuação docente. Educação Infantil (EI), anos iniciais (AI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Organização mentora-iniciante	Díades, tríades, grupos de mentoras e iniciantes.
Modalidade das interações mentoras-iniciantes	Via correio e virtual, presencial e híbrido.
Ferramentas/contextos para a interlocução	Correspondências eletrônicas em um espaço específico; <i>Moodle</i> ; <i>Skype</i> , <i>WhatsApp</i> ; além de conversas face a face.
Ferramentas formativo-investigativas	Troca de correspondências; narrativas escritas (autobiográficas; diários; casos etc.); análise de casos e situações emblemáticas; experiências de ensino e aprendizagem; questionários; entrevistas, conversas profissionais, observações, <i>feedbacks</i> ; relatório de atividades; leituras de textos; discussões; fóruns; encontros virtuais; encontros presenciais; composição e análise de linhas do tempo.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A seguir apresentam-se algumas considerações sobre os resultados, considerando-se as três ofertas.

Tanto a promoção da reflexão sobre as práticas como ferramenta essencial/central/nuclear para a aprendizagem e desenvolvimento profissional

docente, via conversas profissionais registradas sob forma de narrativas escritas (cartas, relatos, diários, planejamentos, *feedbacks*), quanto as análises desencadeadas por conta das estratégias adotadas revelaram-se poderosas, ao promover a construção de novos conhecimentos profissionais, a não repetição acrítica de modelos de atuação, de improvisação e a busca de autonomia profissional, pautada em exames cuidadosos sobre as práticas adotadas e suas consequências.

Além dos ambientes virtuais de aprendizagem adotados terem se constituído como espaços adequados de formação e de interlocução, eles propiciaram a realização das atividades propostas em tempos e espaços físicos diversificados. O uso de narrativas escritas, além de permitir o registro das interações dos mentores e iniciantes nos três programas, configurou-se em uma ferramenta vital para conduzir as conversas profissionais e a reflexão acerca das práticas, ao possibilitar o exame conjunto de mentora e PI de experiências prévias e o planejamento de novas experiências, a partir do levantamento de questões e hipóteses.

Observou-se que as demandas formativas e tensões das PIs ofereceram às mentoras estímulos para novas experimentações e novos aprendizados. Saber ensinar, na mesma etapa educacional que a PI acompanhada, é uma condição importante para o desenvolvimento bem-sucedido da mentoria.

Outras ações para realizar processos de mentoria, levando em conta aspectos individuais das iniciantes, estiveram presentes, tais como: conhecer como adultos e professores aprendem; conhecer dispositivos para identificar as necessidades formativas das iniciantes; compreender que o desenvolvimento profissional é processual, interativo, dependente do contexto ao qual se refere e demanda tempo e condições adequadas para que ocorra.

Os programas de mentoria da UFSCar foram desenvolvidos por meio de pesquisas colaborativas financiadas, sendo seu fim primordial focalizar a produção de conhecimento sobre formação de professores, de mestres e de doutores e oferecer subsídios para a elaboração de políticas públicas.

A despeito dos resultados, em geral sugestivos da validade das iniciativas conduzidas, foram enfrentadas algumas dificuldades e limites na sua realização, como: a descontinuidade das pesquisas, que apresentavam data de início e de fim, afinal o seu funcionamento e duração de dependiam do financiamento obtido junto às agências; a diferença do cronograma da investigação e das particularidades do calendário escolar, como avaliação externa, conclusão de atividades bimestrais etc. que demandam atenção concentrada das professoras participantes e dificultam nestas ocasiões a participação simultânea às de pesquisa; condições precárias de trabalho das professoras participantes, tais como, atuação em mais de uma escola; sobrecarga de atividades e a inexistência de políticas governamentais que suportem iniciativas de indução profissional docente; e pouco conhecimento acadêmico sobre este dispositivo pela comunidade escolar e gestores escolares. Em suma, todos esses foram entraves para liberar ou reconhecer a participação dos professores interessados nas propostas realizadas pela UFSCar.

5. Algumas contribuições dos programas de mentoria da UFSCar para o delineamento de políticas de apoio para professores em início de carreira

Para a formulação de políticas de apoio e de suporte para professores iniciantes da EI, AI e EJA, toma-se como referência alguns dos resultados apresentados anteriormente e que se relacionam às ideias a seguir:

- Políticas e programas de mentoria para professores em início de carreira devem estar articulados a uma política educacional mais ampla que envolva a formação inicial e contínua de professores, com ênfase para o seu caráter desenvolvimental. A oferta de programas de indução/mentoria não exime as universidades de sua missão de formar com excelência futuros professores e estabelecer parcerias com as escolas e seus profissionais (Beca; Boerr, 2020).
- Aspectos relevantes das políticas ou programas, como seus objetivos, características e outras definições, devem ser decididos com a participação ativa dos professores.
- A participação de mentores e iniciantes em programas de mentoria/indução precisa da provisão de tempo, espaço e recursos materiais (p. ex., computadores, internet). A sua inserção em políticas educacionais mais amplas e sua implementação requerem dispositivos específicos, padrões e recursos que devem ser fornecidos pelo sistema educacional (Beca; Boerr, 2020).
- A conexão teoria e prática e a colaboração Universidade-Escola são essenciais para buscar soluções alternativas aos problemas educacionais, com isso os professores e a escola expandem as possibilidades de construir novos conhecimentos sobre o ensino.
- A escolha/seleção dos mentores envolve um cuidado crítico. Ao considerar que um professor mentor deve ser um professor com mais de dez anos de trabalho em sala de aula, é preciso reconhecer que a experiência por si só não o torna um mentor qualificado. Para atuar como um formador, neste caso o professor experiente, é preciso ter um perfil específico desejar desempenhar tal função e, sobretudo, ter disponibilidade e tempo.
- A formação prévia para atuar como mentor é essencial. Isso porque há distinções entre o conhecimento dos professores para ensinar e o conhecimento exigido para mentores ensinarem a ensinar, tanto presencial quanto virtualmente.
- Como professores experientes, os mentores devem compreender o conteúdo a ser ensinado e saber como relacioná-lo às especificidades dos estudantes, entender como as metodologias de ensino podem contribuir para o aprendizado deles, compreender as práticas de ensino e seus princípios e saber como ajudar os iniciantes a desenvolverem entendimentos semelhantes. Para tanto, o envolvimento nos processos de reflexão sobre as próprias práticas mostra-se significativo e a sua realização em comunidades docentes profissionais é uma forma de validá-los (Little, 2002; Rodgers, 2002).
- É necessário que um mentor tenha uma sólida formação científica e didática e compreenda as matrizes de aprendizagem que as

sustentam; entenda os princípios da aprendizagem em adultos; conheça o contexto socioeconômico e cultural dos iniciantes, sua trajetória formativa, entre outros aspectos relacionados ao ensinar, à sala de aula e à escola. É relevante saber como apoiar os professores iniciantes a lidar com as demandas do sistema educacional e a provocar mudanças comportamentais, conceituais e metodológicas, visando à ação futura, além de saber como identificar as suas demandas formativas (Vaillant, 2003).

- A participação dos professores em programas de indução/mentoria deve ser voluntária no contexto de formação, caracterizada pela horizontalidade das relações estabelecidas. Isso pode romper com o isolamento e o individualismo, característicos da atuação docente, para desencadear a inovação no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional.

- Posturas respeitadas e éticas devem marcar as conversas profissionais entre mentores e iniciantes. A aprendizagem e socialização profissional dos professores são baseadas em experiências e são, portanto, influenciadas por fatores afetivos, morais e de desempenho. Esse aprendizado também ocorre na prática, ao considerar-se a natureza dinâmica do contexto das salas de aula.

6. Considerações finais

A realização dos programas apresentados e sua análise resultaram para os participantes em muitas aprendizagens ao longo dos anos. A mais importante, para as pesquisadoras, foi reconhecer que, a despeito das características multifacetadas da realidade educacional brasileira, ela oferece espaço e comporta novas propostas e iniciativas com foco na formação docente. Tal qual as empreendidas na UFSCar, nas quais os professores participaram de forma voluntária, comprometida e entusiasmada, mesmo em estudos longitudinais como os apresentados.

Advoga-se, a partir dessas experiências, que as políticas de apoio, indução ou mentoria dirigidas aos professores no início de suas carreiras sejam focalizadas em processos sistemáticos e de longo prazo, que possibilitem o aprender a ensinar orientado sobre as práticas pedagógicas, resultando em aprendizagens tanto para os iniciantes quanto para seus formadores, mentores. O esforço central das propostas formativas com esse propósito deve ser o ensino e a aprendizagem do ensino do ensino.

Assumir isso viabiliza que a qualidade na formação de professores pode, finalmente, ser definida a partir de diferentes opções formativas pertinentes (Loughran; Menter 2019). O que os formadores de professores sabem e são capazes de fazer, as competências, os conhecimentos e as capacidades que repercutem positivamente no apoio à aprendizagem dos estudantes têm sido simplesmente ignorados durante demasiado tempo. Compreender a qualidade do ensino e da aprendizagem sobre o ensino e como esse pode ser apreendido, retratado e promovido indicam caminhos para um debate mais informado sobre a formação de professores.

Por fim, os desafios dos tempos contemporâneos exigem soluções que impactem as capacidades cognitivas e afetivas de ordem superior dos professores e de seus estudantes. Procurou-se nos programas apresentados desenvolver os princípios relacionados ao pensamento especializado e comunicação eficaz; a tomada de decisões em situações de incerteza; a resolução de problemas de diferentes complexidades; e a proposição de alternativas inovadoras, em diferentes cenários, "cada vez mais complexos, incertos, fugazes e confusos", como tão bem afirma Pérez-Gómez (2019, p. 4).

Referências

ALEXANDRE, Renata Fabiana. **Mentoria para a docência na Educação Infantil: formação on-line e saberes docentes.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983.

ANDRÉ, Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, abr. 2012.

ÁVALOS, Beatrice. Learning from Research on Beginning Teachers. *In*: Loughran, J., Hamilton, M. (eds) **International Handbook of Teacher Education**. Springer, Singapore, p. 487-522, 2016.

BECA, Carlos Eugenio; BOERR, Ingrid. Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina (Induction policies for beginning teachers: the Chilean experience and challenges for Latin America). **Revista Eletrônica de Educação**, n.14, 4683111, 2020.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 891–909, 2016.

CHEN, Wen-Chu. Professional Growth during Cyber Collaboration between Pre-service and In-service Teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, n. 2, p.218–228, 2012.

COLE, Ardra L.; KNOWLES, J. Garry. Teacher Development Partnership Research: A Focus on Methods and Issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3. p. 473–495, 1993.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4149114, 2020.

FAIRBANKS, Colleen M.; DUFFY; Gerald G.; FAIRCLOTH, Beverly S.; YE, He; LEVIN, Barbara B.; ROHR, Jean; STEIN, Catherine. Beyond Knowledge: Exploring Why Some

Teachers Are More Thoughtfully Adaptive Than Others, **Journal of Teacher Education**, Education, n. 61, p. 161-171, January 2010.

FERREIRA, Andreia Dias Pires; CALIL Ana Maria Gimenes Correa; PINTO, Joseane Amâncio; SOUZA, Mariana Aranha. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: Possibilidades de implantação de políticas públicas, **Educação**, v. 40, 3, p. 431-439, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. UNESCO, 2011.

GOBATO, Paula G.; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar-Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 2, p. 133-157, 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

KNOWLES, J. Garry.; COLE, Ardra L.; PRESSWOOD, Colleen S. **Through preservice teachers' eyes**: exploring field experiences through narrative and inquiry. Halifax: Backalong Books. 2008.

LITTLE, Judith W. Locating Learning in Teachers' Communities of Practice: opening problems of analysis in records of everyday work. **Teaching and Teacher Education**, n. 18, p. 917-946, 2002.

LOUGHRAN, John; MENTER, Ian. The essence of being a teacher educator and why it matters. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 2019.

MACHADO, Micheli Fernanda. **Aprendizagem da docência de professoras iniciantes em um programa de mentoria**: processos reflexivos e autonomia. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emilia Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: E UFSCar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, p. 113-133, 2019.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; SILVA, Yrlla Ribeiro De Oliveira Carneiro Da Silva; XAVIER, Brenda Martins; GAUI, Luís Eduardo. Teacher's Professional Induction and Continuing Education: A Case Study in The Municipal Network of Rio De Janeiro. *In*: RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria; MARCELO, Carlos; REIS, Maria Amélia; MARCELO, Paula. **Ibero-American Debates About Beginning Teachers and the Teacher's Professional Induction**. São Paulo: Annablume, p. 329, 2023.

OLIVEIRA, Sandra de; BAHIA, Sabrina Borges de Mello Hetti; NEVES, Antônia. Professores iniciantes e conformação: indicações para as políticas públicas de formação continuada. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 882–902, 2022.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel. Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. **Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v. 0, n. 0, p. 3-17, 2019.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria; REIS, Maria Amélia. The Educational Program of Ciep-Rj as a Precursor of Professional Teacher Induction Programs in Brazil: Memories, Stories and Practices. *In*: RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria; MARCELO, Carlos; REIS, Maria Amélia; MARCELO, Paula. **Ibero-american debates about beginning teachers and the teacher's professional induction**. São Paulo: Annablume, 2023.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação online de mentoras**: base conhecimentos, identidade profissional, práticas (PFOM). CNPq-Relatório de Pesquisa, 2017.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso de. Práticas formativas de uma professora experiente num programa de indução: um estudo de caso. **Pró-Posições**, v. 33, p. 1-27, 2022.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 121–132, 2016.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestosos; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes; PASSOS; Carmen Lúcia Brancaglioni; BRAGA, Fabiana Marini. **Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes**: Programa Híbrido de Mentoria (PHM). FAPESP-Relatório de pesquisa, 2021.

RINALDI, Renata Portela. **Informática na Educação**: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoradas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2006.

RODGERS, Carol. Defining reflection: another looks at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, n. 104, 4, p. 842-866, 2002.

SHULMAN, Lee. Those who understand knowledge growth. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge, and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da. **Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentoradas de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Revista Diálogo Educacional**. v. 20, p. 1910-1937, 2020a.

SOUZA, Ana Paula Gestoso; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: um estudo de dois casos. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4142119, 2020b.

SOUZA, Ana Paula Gestoso; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Práxis Educacional (Online)**, v. 18, p. e9099, 2022.

SOUZA, Ana Paula Gestoso; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SILVA, Jessica Francini; GRACIOLI, Jefferson Muniz Alves. Mentoradas Iniciantes: marcas da constituição da identidade profissional reveladas em narrativas. **Cadernos de Pesquisa**, p. 347-374, 2021.

SOUZA, Ana Paula Gestoso.; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.; BARROS, Bruna C.; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Formação e aprendizagens de mentoradas iniciantes em um programa de Indução à docência. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, p. 141-156, 16 set. 2019.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Programa de Mentoria para Professores das séries iniciais**: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente (PMO), FAPESP – Relatório de pesquisa, UFSCar, 2007.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 33–44, 2011.

TIMPERLEY, Helen. Mentoring conversations designed to promote student-teacher learning. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 29, n. 2, p. 111–123, 2001.

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

VAILLANT, Denise. Pensando a largo plazo: Los profesores del siglo XXI. **Organización y Gestión Educativa**, n. 1, p. 10, enero de 2003.

REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M. *Políticas de indução profissional docente: análises de programas realizados pela UFSCar, os mentores e sua formação.*

Dossiê Concepções, Políticas e Práticas de Indução Docente

VAUGHAN, Norman. Designing for an inquiry-based approach to blended and online learning. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 30–47, 2015.

WANG, Jean; ODELL, Sandra J. Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. Pennsylvania. **Review of Educational Research**. v. 72, Iss: 3, p 481-546, 2002.

Agradecimentos:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Outros colaboradores:

Revisão do texto: Vera Bonilha. E-mail: verah.bonilha@gmail.com

Enviado em: 11/maio/2023 | Aprovado em: 04/setembro/2023

