

Diário reflexivo: processo inicial de escrita de duas mentoras iniciantes

Reflexive diary: initial writing process of two beginning mentors

*Jéssica Francine Ferreira da Silva Alarcon*¹

*Tarciana dos Santos Pinheiro*²

*Ana Paula Gestoso de Souza*³

Resumo: Objetivou-se caracterizar os níveis de reflexão expressos no processo inicial de escrita de diários reflexivos de duas professoras, ao longo do primeiro ano de atuação como mentoras em um Programa de Mentoria. Considerando uma abordagem qualitativa, adotamos as narrativas escritas como instrumento de pesquisa e a análise dos dados foi operada por meio de focalização progressiva. Os dados revelaram que o processo de escrita envolveu, principalmente, elementos advindos de experiências profissionais e formativas anteriores à prática de mentoria. Ainda, embora não haja uma sequência em 'níveis hierárquicos' nos processos reflexivos concernentes à escrita dos diários, as narrativas de caráter reflexivo crítico se evidenciam em torno de conhecimentos específicos das áreas de formação e atuação docente das mentoras, na construção de significados para a prática na mentoria.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Processos de aprendizagem; Mentoria; Reflexão.

Abstract: The objective was to characterize the levels of reflection expressed in the initial process of writing reflective diaries of two teachers during the first year of acting as mentors in a Mentoring Program. Through a qualitative approach, we adopted written narratives as a research instrument and data analysis was operated through progressive focusing. The data revealed that the writing process involved, mainly, elements coming from professional and formative experiences prior to the mentoring practice. Also, although there is no sequence in 'hierarchical levels' in the reflective processes concerning the writing of the diaries, the critical reflective narratives are evidenced around specific knowledge from the areas of training and teaching performance of the mentors, in the construction of meanings for the practice in mentoring.

Keywords: Teacher professional development; Learning processes; Mentoring; Reflection.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Educação Infantil da rede pública de ensino, São Carlos/SP. Integrante do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. E-mail: jessica_francine17@hotmail.com

² Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora dos anos iniciais da rede pública de ensino, Osasco/SP. Integrante do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. E-mail: tarcianapinheiro@sed.osasco.sp.gov.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Departamento de Teorias e Práticas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos/SP. Vice-líder do grupo de pesquisa Estudos sobre a Docência: teorias e práticas. E-mail: anapaula@ufscar.br

understanding the content was simplified and stated that they wanted more classes with digital games. The results suggest high media potential and stimulation of the development of cognitive skills, enabling better understanding of the content. However, it is important to understand that this positive experience does not mean that the use of digital technologies alone changes the learning process, with the teacher's action and mediation being essential for the pedagogical objective to be achieved.

Keywords: Pedagogical games; Courseware; Technology and didactics.

INTRODUÇÃO

O campo de Formação de Professores tem levantado múltiplas discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, que inclui processos constitutivos tanto da trajetória profissional do professor quanto da trajetória pessoal. Desse modo, compreende-se a necessidade de se pensar em processos formativos que estabeleçam práticas reflexivas que possam auxiliar os profissionais da Educação a desenvolverem conhecimentos e habilidades significativas.

Logo, os processos reflexivos ganham uma notoriedade importante em contextos de programas e grupos colaborativos, uma vez que estes têm adotado a temática reflexão como a capacidade criativa de se pensar de maneira crítica e não apenas reproduzir ideias e comportamentos anteriores. Com isso, tem se discutido as potencialidades da formação de professores reflexivos, preterivelmente, aliadas ao desenvolvimento e aprendizagem docente (Schön, 2000).

Considerando as potencialidades do movimento reflexivo de professores e as ferramentas que acompanham este processo, este artigo objetiva caracterizar os níveis de reflexão expressos no processo inicial de escrita de diários reflexivos de duas professoras, ao longo do primeiro ano de atuação como mentoras em um Programa de Mentoria. Esta investigação pode fornecer pistas sobre como se desenvolveram os processos de aprendizagem dessas mentoras no contexto do Programa. Importante destacar que essas professoras eram experientes na docência e estavam iniciando sua atuação como mentoras.

O referido Programa, no âmbito de uma pesquisa-intervenção⁴, teve duração entre 2017 a 2020 e visava o desenvolvimento de um processo de acompanhamento e apoio no qual um professor experiente na docência (mentor), após formação específica para atuar na nova função (mentoria), auxiliava professores iniciantes (PIs) a ampliarem o repertório de conhecimentos profissionais, incluindo a fundamentação de novas práticas de atuação.

Para a elaboração deste trabalho, adotamos como instrumento de pesquisa as narrativas, especificamente os diários reflexivos, tendo em vista que são potentes reveladoras de experiências, ideias e vozes dos docentes. As narrativas permitem o questionamento de crenças e práticas profissionais, ao possibilitarem o conhecimento das subjetividades dos sujeitos, de suas trajetórias de formação e particularidades, como tempo e espaço, que são inerentes a cada contexto. Ainda, podem revelar a maneira como cada um age e reage frente às diferentes e diversas circunstâncias que vivencia, num movimento de construção e reconstrução dos fatos e situações vivenciados (Souza, 2014).

Diante disso, considerando as subjetividades dos sujeitos e compreendendo que cada história (e narrativa) não é/será igual à outra, optamos por investigar os processos de escrita de diários reflexivos de duas professoras (mentoras) e caracterizar, de forma situada, os níveis de reflexão expressos no percurso inicial de escrita de cada uma, promovendo uma compreensão da complexidade particular desse processo.

⁴ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética – CAAE Número do processo: 68415717.8.0000.5504Y e com apoio financeiro da Fundação de Amparo de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Aportes teóricos

O início da carreira docente pode representar um choque de realidade aos professores iniciantes (Huberman, 2000; Príncipe; André, 2019), especialmente ao encontrarem situações/cenários diferentes dos que idealizaram na formação inicial. Como, por exemplo, colegas de trabalho que nem sempre os apoiam, cobrança dos alunos, dos pais, da direção da escola etc.

Considerando as dificuldades e desafios no início da docência, os programas de indução podem ser uma alternativa no oferecimento de um contexto favorável de desenvolvimento profissional aos professores iniciantes (Marcelo; Vaillant, 2017). Tais programas

Têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais (Ferreira; Reali, 2005, p. 2).

Uma das estratégias dos programas de indução é oferecer apoio aos professores iniciantes por meio de acompanhamento de professores experientes (Reali *et al.*, 2018), também conhecidos como professores mentores. Embora o conceito de indução não apresente um sentido único e/ou congruente entre a comunidade acadêmica (Cruz; Farias; Hobold, 2020), entendemos que a mentoria – iniciativa na qual se constrói um percurso individualizado de acompanhamento de professores iniciantes por experientes – objetiva trabalhar a autonomia e o desenvolvimento profissional dos iniciantes (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008).

No Brasil, existem poucas investigações sobre maneiras de minimizar as dificuldades e desafios no início da docência a partir de programas de indução e/ou mentoria (Reali *et al.*, 2018). Uma dessas iniciativas foi o Programa de Mentoria cenário desta investigação, construído de forma colaborativa entre formadoras/pesquisadoras da universidade e professoras experientes da educação básica – com mais de dez anos de atuação docente. No Programa, as professoras experientes acompanhavam docentes iniciantes – com até cinco anos de carreira –, atuantes em diferentes etapas de ensino (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos).

O Programa tinha como premissa que não basta ser professor experiente para atuar como mentor, sendo necessária uma formação distinta que ampliasse a base de conhecimentos dos docentes em decorrência das demandas dessa nova função (Tancredi; Reali, 2011). Por isso, para que pudessem atuar como mentoras, pois não possuíam experiência nessa função, as professoras experientes passaram por um processo de formação inicial específico à atividade de mentoria. Esse processo abrangeu atividades online e presenciais, nas quais foram abordados temas e conceitos sobre o desenvolvimento profissional, a aprendizagem da docência, o processo de reflexão (e instrumentos desse processo) e o professor reflexivo, ferramentas de aprendizagem (incluindo as ferramentas *online*), dentre outros. Concomitante ao trabalho na mentoria, as professoras experientes eram acompanhadas pela equipe de formadoras/pesquisadoras. Neste sentido,

Compreendendo a primordialidade dos processos reflexivos no processo formativo do mentor, visto que a reflexão, em seu caráter dinâmico instrumental, pode direcionar meios adequados para lidar com situações desafiadoras (Dewey, 1953), o Programa propôs às professoras mentoras a escrita periódica de diários reflexivos.

Reconhecendo o papel reflexivo dos diários como um elemento central no processo formativo da mentoria, o referido Programa teve como ponto de partida as ideias de Dewey (1953) sobre o substantivo *reflexão* e seu correspondente adjetivo *reflexivo*, uma vez que estes

são protagonistas em discussões e debates na Educação, principalmente no campo da Formação de Professores.

Em linhas gerais, para o autor supracitado, o pensamento reflexivo advém de confrontos com situações problemáticas. Sua função primordial é prover meios apropriados de ações para enfrentar essas situações. Com isso, percebemos uma função instrumental do mecanismo *reflexivo*. Por exemplo, quando surge uma situação conflitante podemos contorná-la ou enfrentá-la, impulsionando, dessa forma, o processo reflexivo. Passamos a observar para analisarmos as condições em questão.

Nesse contexto, Dewey (1953) endossa a teoria de 'Como pensamos'. Para o autor, não se pode separar o pensamento e o sentimento da ação, dessa forma, ele propõe cinco passos que envolvem o pensamento reflexivo.

O primeiro passo é composto por uma problematização genuína, ou seja, o início de toda reflexão ocorre quando enfrentamos algum conflito em situações rotineiras. O segundo passo envolve a elaboração deste problema. Para Dewey (1953), é importante a formulação de perguntas, pois, um problema bem analisado corrobora sua resolução. Se soubermos qual é o problema, facilitamos a resolução do mesmo. O terceiro passo diz respeito à construção de hipóteses, de certo, o uso criativo da imaginação para desenvolver possíveis soluções. Este caminho requer uma análise minuciosa dos fatos. O quarto passo abrange o raciocínio que analisa as condições existentes, os conteúdos das hipóteses, e amplia o conhecimento. O quinto passo se refere à verificação das hipóteses. Colocar as hipóteses em prática para produzir um resultado e verificar a comprovação. É importante salientar que, segundo Dewey (1953), estes passos são percursos indispensáveis dentro do pensamento reflexivo e não há uma sequência rígida a ser seguida. Nesta perspectiva, a disposição para refletir emerge quando nos deparamos com o problema e aceitamos a incerteza.

Outra perspectiva teórica que embasou o Programa de Mentoria foram as ideias de Schön (2000) sobre o profissional reflexivo, que implica que a ação profissional vai além da aplicação direta de conhecimentos teóricos à ação realizada. O conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação é denominado por Schön (2000) como 'conhecimento na ação', é tácito e se manifesta na espontaneidade. O autor enfatiza que a ação pode ser realizada permeada por um fenômeno denominado de 'reflexão na ação', que está relacionado a situações problemáticas que demandam a criação de estratégias específicas para contextos e circunstâncias diversificadas (Schön, 2000).

Schön (2000) indica que também é possível pensar de forma retrospectiva acerca da prática, sendo este processo denominado de 'reflexão sobre a ação'. Envolve descrição e observação dos acontecimentos com palavras, bem como é fundamental para a compreensão de dificuldades, análise de problemas e encaminhamentos dados à prática. Outro fenômeno é a 'reflexão sobre a reflexão na ação', que também ocorre *posteriori* à ação do professor, contudo, é um processo mais elaborado. Isto porque envolve a reconstrução, compreensão e interpretação da ação de modo sistemático e organizado para análises minuciosas e problematizações (Schön, 2000).

Esse movimento constante de ação e reflexão impulsiona o desenvolvimento profissional, propiciando que o professor aprenda a lidar com problemas complexos, compreenda futuros problemas e construa soluções.

Hatton e Smith (1995), apoiados nos estudos de Dewey sobre o pensamento reflexivo, também assessoram a discussão ao asseverarem que a reflexão consiste em um processo mental deliberativo que relaciona ideias interconectadas, crenças e conhecimentos que lhe são inerentes. O pensamento reflexivo está, por sua vez, relacionado com a busca de soluções para os problemas da prática e é, geralmente, antecedido por dúvidas e perplexidades.

Hatton e Smith (1995) salientam que, embora haja consenso de que o pensamento reflexivo esteja ligado à resolução de problemas, há linhas teóricas que argumentam que a

essência da reflexão é o pensamento sobre a ação. Deste modo, refletir envolve interações em grupos que promovam questionamentos sobre as ações empreendidas na prática, no intuito de compreendê-las, construir hipóteses, bem como analisar propósitos estabelecidos previamente e dificuldades surgidas em esferas mais amplas, tais como cultural e profissional.

Neste aspecto, a reflexão se liga a um processo analítico das ações exercidas na prática. Exemplos de ferramentas que podem promover a reflexão, sem estarem necessariamente direcionadas à resolução de problemas imediatos, são a escrita de diários e a participação em conversas coletivas realizadas em grupos após situações práticas (Hatton; Smith, 1995).

Pensando em como ocorrem os processos de reflexão durante a escrita de narrativas, como, por exemplo, os diários reflexivos, Hatton e Smith (1995) propuseram o modelo de níveis de reflexão para analisar registros narrativos, que considera quatro categorias: narração descritiva, descrição reflexiva, reflexão dialógica e reflexão crítica.

A narração descritiva consiste em relatos descritivos de eventos ou textos que não se configuram como reflexão, pois detém-se apenas na descrição de acontecimentos. Nesse sentido, não oferece justificativas ou razões para o que foi explicitado na narrativa. Este tipo de escrita atua como contextualização e preâmbulo para a escrita reflexiva (Hatton; Smith, 1995).

A descrição reflexiva apresenta a descrição dos fatos e fornece justificativas e razões às situações e atitudes de uma maneira narrativa. Neste tipo de escrita, o indivíduo busca explicar o porquê de determinadas ações e eventos e dialogar com pontos de vistas de autores e pesquisadores que discutem o assunto em evidência na narrativa (Hatton; Smith, 1995).

Refletir de maneira dialógica implica uma análise dos fatos ocorridos e ações empreendidas de modo panorâmico. A partir de um 'afastamento' e exploração da situação, o indivíduo se envolve em diálogo consigo mesmo na tentativa de levantar hipóteses e outras alternativas acerca das atitudes e decisões tomadas. O discurso reflexivo dialógico visa analisar e/ou integrar diferentes perspectivas e fatores, bem como reconhecer fragilidades e inconsistências na tentativa de fornecer justificativas e críticas a situações e ações (Hatton; Smith, 1995).

Na reflexão crítica, a escrita pode demonstrar que o indivíduo tem consciência de que eventos e situações são influenciados por diferentes perspectivas, bem como por múltiplos contextos históricos e sócio-políticos. Tais fatores podem fornecer subsídios mais amplos para compreender e explicar ações e acontecimentos, bem como o porquê e onde ocorrem (Hatton; Smith, 1995).

Vale destacar que não existe uma hierarquia entre os processos reflexivos, uma vez que a qualidade dos relatos e das reflexões é o mais importante (Marcolino; Mizukami, 2008).

A partir do exposto entende-se a relevância do diário reflexivo. Caracteriza-se este como uma narrativa sobre as vivências e a prática, na qual as mentoras puderam relatar sobre a trajetória de formação (prévia e no decorrer da participação no Programa), o processo de acompanhamento dos professores iniciantes e as demandas que estes apresentavam, os seus papeis de mentoras e o envolvimento em processos reflexivos acerca das experiências narradas.

O diário, por ser considerado como um tipo de narrativa escrita, se configura como uma ferramenta que possibilita acessar o pensamento e explicitar compreensões, em um movimento de retornar à experiência (Souza, 2014). Neste sentido, é uma ferramenta capaz de produzir efeitos significativos na constituição profissional de professores por ser um instrumento que permite 'visualizar' (por meio da escrita), pensar e (re)pensar a prática docente.

A escrita de diários pode ser potencialmente formativa se for além de um registro descritivo, ou seja, é "fundamental que o diário também contemple a análise dos acontecimentos, o registro das reflexões sobre as vivências e os caminhos a serem traçados para lidar com os dilemas docentes" (Souza *et al.*, 2012, p. 186-187). Tal processo é possível

quando o narrador se distancia e analisa as experiências sob outra perspectiva e, assim, consegue dialogar consigo mesmo. A escrita no diário, então, se constitui como uma forma efetiva de aprender, pois permite uma análise sistemática dos fatos narrados e auxilia a compreender as próprias ações e práticas docentes (Souza *et al.*, 2012).

Tendo em vista estes princípios, no Programa organizou o processo formativo inicial para a mentoria em quatro módulos, a saber: I. Construindo o Programa de Mentoria e conhecendo seus participantes; II. Professores iniciantes e Programas de Mentoria em perspectiva; III. Tecnologias digitais e o ensino híbrido; IV. As demandas formativas dos professores experientes e iniciantes do Programa.

Após a etapa inicial de formação, as professoras experientes começaram a efetivamente atuar como mentoras ao receberem as suas primeiras PIs, no segundo semestre de 2017. Dessa forma, do módulo V ao X (módulo final), foram propostas atividades reflexivas e analíticas de conteúdos provenientes das situações vivenciadas no próprio contexto da mentoria.

Ao longo desses módulos, as participantes realizaram diversos tipos de atividades, incluindo narrativas escritas (diários reflexivos, memoriais de formação, narrativas autoavaliativas etc.) e orais (entrevistas). Como mencionado, os diários fizeram parte do processo formativo das mentoras (inicial e contínuo) e com escrita semanal⁵ em plataforma digital. Foi proposto que as mentoras narrassem em seus diários o percurso formativo vivenciado na mentoria, incluindo o acompanhamento das professoras iniciantes e a análise dos processos.

Metodologia, instrumentos metodológicos e processo de análise

Adotando uma abordagem qualitativa, neste estudo propusemos uma análise descritivo-interpretativa (Santos, 2009) dos diários reflexivos de duas mentoras, uma atuava na docência na Educação Infantil e outra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas iniciaram sua participação e atuação no Programa de Mentoria em 2017.

Entendemos que a análise descritivo-interpretativa das narrativas escritas pode oferecer maior atenção aos significados que as mentoras atribuem aos seus registros e reflexões, tal qual às interpretações das investigadoras acerca dos sentidos e sujeitos (Santos, 2009).

Dessa forma, considerando uma leitura representacional, exploratória e interpretativa das narrativas das mentoras, a análise dos dados foi operada por meio de uma focalização progressiva. Buscou-se revisitar os dados ao longo do processo analítico e explorá-los gradativamente.

Importante salientar que o diário reflexivo, além de se configurar como uma ferramenta importante de formação, como já explicitado, também se configura como ferramenta de pesquisa.

Ao revelar o pensamento dos professores, os diários podem facilitar a compreensão de suas práticas, escolhas e ações, bem como dos processos reflexivos que os subsidiam, podendo viabilizar a criação de estratégias educacionais que visam auxiliar na melhoria da formação dos professores. Além do mais, ao analisar as experiências e os movimentos de tomada de decisão dos docentes, é possível perceber teorias implícitas, crenças e valores que embasam o pensamento e ações dos professores (Souza, 2014).

Conforme indicado anteriormente, as atividades envolvidas no processo de formação para a mentoria estavam divididas em módulos, os quais abordavam temáticas específicas de acordo com as necessidades identificadas em cada momento. Os registros nos diários, selecionados para esta investigação, foram realizados durante as atividades pertencentes aos

⁵ Embora a proposta fosse essa, por conta das diversas demandas da vida pessoal e profissional, bem como das situações inesperadas que são inerentes à vida, nem sempre as mentoras conseguiam atender o proposto.

módulos I, II, III, IV e V⁶ que correspondem ao início da formação para atuar na mentoria e às primeiras interações com as PIs, especificamente ao primeiro ano de formação/atuação no Programa, de junho de 2017 a junho de 2018.

No processo de formação para atuar na mentoria, o diário começou a ser utilizado tendo em vista dois objetivos: que as mentoras conhecessem a ferramenta no ambiente virtual e que analisassem o próprio início de carreira; uma vez que o ‘olhar para si’ é um movimento importante para o exercício da função de mentor. Além disso, a ferramenta também foi utilizada para que as mentoras pudessem compartilhar suas perspectivas sobre o Programa, bem como o desenvolvimento do trabalho com as iniciantes.

Durante a análise dos dados, foi observado que as narrativas abordaram diversos episódios, desde o início da docência até as perspectivas em relação ao Programa de Mentoria, além do trabalho com as PIs. Ao longo desses episódios, as mentoras exploraram tópicos referentes ao processo de inserção na docência, às potencialidades do Programa e ao acompanhamento das professoras iniciantes, incluindo as dificuldades enfrentadas no início da carreira e os conhecimentos necessários para a prática profissional. Ademais, durante a fase inicial de constituição das díades entre mentora e professora iniciante, algumas observações indicaram a importância de se estabelecer uma relação de confiança mútua.

Buscando caracterizar nos registros dos diários, os níveis de reflexão propostos por Hatton e Smith (1995), em uma perspectiva de focalização progressiva foram realizadas as seguintes etapas: i. leitura atenta dos diários, ii. identificação dos níveis de reflexão, tais como, *narração descritiva*, *descrição reflexiva*, *reflexão dialógica* e *reflexão crítica* e sua frequência, iii. análise aprofundada dos registros em relação às características dos níveis de reflexão expressos nas narrativas.

Apresentação dos dados

Considerando a particularidade dos registros é importante destacar que alguns episódios narrados são comuns, pois se referem a atividades propostas para serem escritas no diário. Outros, são divergentes, por corresponderem a atividades realizadas no Programa, mas sem a exigência de que fossem registradas no diário. Neste estudo, focalizamos os episódios comuns que foram narrados: o início da docência; perspectivas sobre o Programa de Mentoria; o trabalho com as PIs. A seguir, apresentamos os dados em formas de casos, ou seja, por mentoras, considerando tais episódios.

Caso 1 - Registros do diário reflexivo de Claudete⁷

Claudete é docente da rede municipal de uma cidade no interior do estado de São Paulo. No ano de elaboração deste artigo, completou 28 anos de atuação docente, sendo praticamente todo esse período na Educação Infantil. Sua formação inicial foi em nível de Magistério, tendo também se graduado em História e posteriormente em Pedagogia. Claudete ainda possui especialização em Educação Infantil.

O início da docência

Iniciando seu registro no diário, Claudete apresentou uma *descrição reflexiva* sobre o início da docência ao relatar que esse período “se caracteriza por um mal-estar causado pelas

⁶ Ao longo desses módulos foram propostas diversas atividades, que poderiam ser realizadas no diário e em outras ferramentas no ambiente virtual (tarefa, fórum, questionário etc.), assim como presencialmente, de acordo com a sugestão das formadoras/pesquisadoras.

⁷ Por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi permitido o uso dos nomes reais das mentoras na presente pesquisa.

primeiras inserções em sala de aula [...]” (Claudete. Diário reflexivo. Junho/2017). Dessa forma, a mentora demonstrou uma tentativa de reflexão, mas de modo descritivo e baseada em julgamento pessoal e/ou referências de literatura (Hatton; Smith, 1995).

Dando sequência, Claudete ainda relatou:

No ano passado, presenciei a dificuldade da professora [iniciante] numa sala de crianças com 05 anos, para conseguir conduzir os trabalhos com a turma. Nos relatos, a professora expressava sua angústia em relação à indisciplina, atividades a serem desenvolvidas e, sobretudo, a falta de suporte da direção. Em [nome da cidade oculto], especificamente na Educação Infantil, as escolas não têm um coordenador pedagógico que oriente os trabalhos. Contamos somente com a presença do diretor e este mal consegue realizar suas tarefas administrativas. Portanto, a única referência do professor iniciante somos nós, professores com um pouco mais de experiências. (Claudete. Diário reflexivo. Junho/2017).

Assim, a mentora apresentou algumas *reflexões críticas* (Hatton; Smith, 1995) sobre a falta de apoio aos professores iniciantes, sobretudo na Educação Infantil, apresentando uma abordagem discursiva mais ampla sobre este cenário, demonstrando consciência sobre situações que são influenciadas por diferentes perspectivas, considerando o contexto histórico, social e político desta etapa de ensino, especificamente.

Com relação a essa falta de apoio, tal registro corrobora os estudos e discussões da área de Formação de Professores ao indicarem que, no início da carreira, os professores iniciantes podem enfrentar inúmeros desafios com relação ao trabalho com os alunos, aos processos de socialização na cultura escolar, à falta de apoio da equipe escolar, à solidão, às quebras de expectativas, dentre outros (Príncipe; André, 2019).

Ainda ao encontro da literatura, com relação à sobrevivência na carreira (Huberman, 2000), a mentora enfatizou que em sua trajetória vivenciou momentos desafiadores, como problemas com a indisciplina em sala de aula, com a aprendizagem e, principalmente, com a inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE⁸); o qual considerou o mais difícil com que se deparou. Nesse período de sua carreira, Claudete sentiu-se frustrada por não saber lidar com as demandas de inclusão. Sobre isso, revela:

Eu desabafava com uma colega que tentava me ajudar nos momentos de angústias. [...] Não desisti porque dizia para mim mesma que precisava enfrentar a situação e descobrir como avançar com a criança, mas era uma superação a cada dia na escola, foram erros e acertos que me fizeram crescer na profissão. (Claudete. Diário reflexivo. Setembro/2017).

Nas *descrições reflexivas* acima podemos perceber que, o apoio de uma colega de trabalho com a qual Claudete desabafava sobre suas dificuldades e um processo trabalhoso de resiliência (Day, 2014), foram fundamentais para que a mentora conseguisse enfrentar suas dificuldades nesse período da docência e, possivelmente, para que permanecesse na carreira.

Perspectivas sobre o Programa de Mentoria

Ainda no primeiro registro no diário, Claudete destacou suas perspectivas sobre a mentoria:

⁸ Neste artigo, a sigla PAEE faz referência ao estudante Público-Alvo da Educação Especial, como costuma ser utilizado por autores(as) da área de Educação Especial, como, por exemplo, a professora e pesquisadora Enicéia Gonçalves Mendes.

As discussões sobre o espaço híbrido são muito interessantes e me fazem refletir sobre as novas maneiras de formação. Considero que a vivência neste Programa e a oportunidade de participar como mentora são experiências a mais em minha carreira. Penso que, ao iniciar minha carreira como docente, muitas dificuldades que passei eu poderia ter compartilhado com outro profissional, mesmo que a distância. [...] Participar deste Programa como mentora está possibilitando novos conhecimentos das tecnologias de informações que estão fazendo com que eu reflita sobre novas maneiras de colaborar com professores iniciantes. (Claudete. Diário reflexivo. Setembro/2017).

Dessa maneira, evidenciamos um processo de *reflexão dialógica* quando Claudete analisa os fatos ocorridos e as ações empreendidas, de forma panorâmica, ao relatar sobre seu início de carreira. A partir de um 'afastamento' e exploração da situação, a mentora se envolveu em um diálogo consigo mesma na tentativa de levantar hipóteses e outras alternativas acerca das atitudes e decisões tomadas.

Além disso, é interessante o destaque que a mentora faz sobre a potência do ensino híbrido na formação e atuação dos professores, tendo em vista que essa abordagem de ensino tem a capacidade de criar redes de apoio à docência e auxiliar professores iniciantes com as dificuldades no início da carreira, mesmo que de maneira virtual (à distância). Com isso, também podemos perceber uma característica responsiva da mentora, uma vez que ela corresponde às necessidades da mentoria, chegando a desenvolver aprendizagens importantes para atender as demandas das professoras iniciantes (Tancredi; Reali, 2011).

Pensando nas aprendizagens da mentora, compreendemos que estas ocorrem da mesma maneira que ocorre a aprendizagem da docência: através de um processo contínuo e trazendo referenciais de experiência de sua própria vivência docente, seja em processos formativos específicos ou permeando a prática profissional (Cole; Knowles, 1993).

O trabalho com as PIs

Em alguns registros, Claudete seguiu apresentando diversas *reflexões dialógicas*, ao dialogar consigo mesma sobre o trabalho com as PIs e as dificuldades em identificar demandas formativas das iniciantes, por conta das narrativas sucintas que escreviam. Assim, tentou levantar hipóteses sobre o ocorrido (por exemplo, ao considerar que poderia haver resistência por parte das PIs, por falta de uma maior proximidade e confiança, ou por suas sugestões não ajudarem as iniciantes). Tais dificuldades acabaram gerando um sentimento de angústia, de insegurança, ao elaborar as tarefas, selecionar materiais de estudos relevantes, dentre outros. Também fizeram com que Claudete colocasse 'em cheque' seu papel no Programa, questionando-se se estava sendo uma boa mentora.

As *reflexões dialógicas* de Claudete podem demonstrar a importância de haver uma boa interação entre mentora-professora iniciante para o trabalho de mentoria. O fato de não ter certeza se seus *feedbacks* estavam auxiliando as iniciantes, por não conseguir reconhecer suas demandas formativas, fez com que Claudete enfrentasse algumas tensões (Olsen, 2010). Todavia, mesmo insegura, demonstrou prosseguir com seu trabalho da maneira mais positiva possível; demonstrando resiliência (Day, 2014). Ao avaliar a produtividade das atividades propostas, concluiu que a sua insegurança é um fator que precisa ser administrado por ela.

Nesse período de seus registros, Claudete já acompanhava duas professoras iniciantes. Além destas, passou a acompanhar uma terceira. E sobre a proposição de atividades para as PIs, pontuou:

Está um pouco difícil elaborar atividades para a segunda PI, penso que não deve ficar somente no papel, que não está de acordo com a ideia da Claudete. Vou fazer um plano de trabalho para ela.

Assim, Claudete relatou, por meio de *reflexões dialógicas* (expressadas ao narrar sobre as práticas das PIs, sua atuação acerca do acompanhamento delas e dessas práticas e ao levantar hipóteses para justificar suas ações) e *reflexões críticas* (evidenciadas ao narrar sobre as práticas na Educação Infantil, por exemplo, ao destacar a preparação das crianças para o Ensino Fundamental ou a necessidade de elaboração de práticas significativas, que parecem considerar aspectos do contexto histórico, social e político dessa esfera de ensino), como anda a interação e trabalho com as professoras iniciantes.

Ambas as reflexões parecem sinalizar um desenvolvimento profissional, que foi sendo constituído de maneira contínua ao longo da atuação no Programa de Mentoria. O trecho compartilhado do diário indica a construção de hipóteses sobre as demandas formativas das PIs e sobre o trabalho a ser realizado com elas. Parece comprovar uma consciência importante na busca de soluções, além do comprometimento de Claudete com o seu processo de aprendizagem como mentora e, assim, como formadora de professores iniciantes. Tais movimentos reflexivos, revelados na escrita do diário, evidenciam processos de ação e reflexão trabalhados conjuntamente com a equipe de formação do referido Programa, corroborando que a mentora construiu maneiras mais efetivas de lidar com as questões inerentes à mentoria (Schön, 2000; Hatton; Smith, 1995).

Com base no exposto, as narrativas de Claudete focalizaram várias *reflexões dialógicas*, seguidas de diversas *descrições reflexivas* e algumas *reflexões críticas*. Não notamos ocorrências de *narrações descritivas*; o que sugere que a mentora demonstrou um exercício constante de apontar justificativas e/ou realizar reflexões sobre os fatos ocorridos, no recorte de dados analisado.

Caso 2 - Registros do diário reflexivo de Wilma

Wilma é docente da rede municipal de uma cidade no interior do estado de São Paulo. No ano de elaboração deste artigo, completou 13 anos de atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Possui graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento e mestrado em Educação Especial. Tem experiência como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de 2011 a 2013 no curso de Educação Especial e de 2015 a 2016 no curso de Pedagogia. Também tem experiência de dois anos de atuação como coordenadora pedagógica.

O início da docência

Ao iniciar seus registros no diário, a mentora Wilma apresentou *descrições reflexivas* e *narrações descritivas* sobre seu início de carreira. No que diz respeito às *descrições reflexivas*, a mentora esboçou uma tentativa de reflexão, mas de modo descritivo e com base em seu julgamento pessoal e/ou em referências de literatura (Hatton; Smith, 1995) ao relatar que, geralmente, os professores iniciantes sentem-se inseguros por conta das dificuldades encontradas e pela falta de apoio, podendo até abandonar a profissão por conta de tais questões.

Com relação às *narrações descritivas*, a mentora prosseguiu descrevendo os eventos de seu início de carreira, mas sem justificar os fatos ocorridos (Hatton; Smith, 1995):

O meu início da docência (2008) foi em uma escola pública municipal, de Ensino Fundamental, localizada em um bairro popular da cidade de [nome da cidade oculto], que atendia educandos de nível socioeconômico baixo. A minha primeira turma foi um 2º ano. Nesse começo da profissão [...] me vi insegura, bastante ansiosa e com medo de não agradar aos educandos, de não conseguir explicar bem os conteúdos. (Wilma. Diário reflexivo. Junho/2017).

Na continuação de seus registros Wilma pontuou como fez para sobreviver (Huberman, 2000) ao início de docência: “O que me fez sobreviver na carreira e não desistir, acredito que seja o fato de eu gostar da minha profissão e sempre buscar o lado positivo das coisas, mesmo nas dificuldades” (Wilma. Diário reflexivo. Julho/2017). Além disso, a mentora revelou que ter respeito pelos alunos e buscar respostas para as dificuldades ou obstáculos que forem surgindo são fatores essenciais para se manter na docência.

Assim, a partir da *descrição reflexiva* acima, a mentora destacou alguns pontos interessantes que a auxiliaram a permanecer na docência, demonstrando, inclusive, a importância da resiliência na carreira docente (Day, 2014). Além disso, a ênfase sobre ‘gostar de sua profissão’, também nos remete às ideias de Day (2006), quando discorre sobre a paixão pelo ensino e destaca que, essa paixão, é essencial para o comprometimento e desenvolvimento das ações dos professores e, provavelmente, pela sobrevivência na carreira.

Em um dos registros, Wilma discorreu sobre os desafios que precisou enfrentar ao receber um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que a deixaram desestabilizada. Sua narrativa expôs as agressões físicas que sofreu por parte de seu aluno e como esse fato a deixou abalada. Após tal relato, a mentora apresentou um processo de *reflexão crítica* (Hatton; Smith, 1995) sobre o assunto:

Até que ponto está sendo garantido o direito deste educando? O que a escola de ensino regular trará de benefícios para este educando? A escola tem o dever de zelar pela segurança dos educandos assegurando-lhes a incolumidade física garantidos pela lei nº 8.078 de 11/09/90 e, ainda, por conta do próprio princípio da responsabilidade civil. Esse dever não está sendo garantido e até agora não sei quais providências tenho que tomar para que o direito de um não venha em detrimento dos direitos dos demais. Por isso, para a inclusão de educandos público-alvo da educação especial não deve ser levado em conta apenas o que tem na lei, deve-se estudar caso a caso. Quando for incluir deve-se estudar as melhores maneiras, a adequação do currículo, as formas de avaliação e quais apoios são necessários para que o educando socialize e tenha uma aprendizagem de qualidade. (Wilma. Diário reflexivo. Agosto/2017).

Assim, a mentora questionou o tema da inclusão de modo abrangente e não apenas em seu contexto, problematizando o fato de que determinados estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), por vezes, são encaminhados para escolas regulares sem condições mínimas para permanecerem e se adaptarem àquela realidade.

Tendo em vista essa discussão essencial, salientamos que a formação inicial tem um papel de grande impacto na elaboração de práticas educativas consistentes, sendo necessário um trabalho que auxilie na elaboração, definição e reinterpretação de currículos também voltados aos estudantes PAEE, por exemplo. Além do mais, cabe ponderarmos que a inclusão escolar não compete à um paradigma tradicional de educação e, desse modo, a formação do professor nessa direção precisa ser reorientada segundo os princípios da educação inclusiva a fim de superar modelos segregacionistas ainda vigentes nas práticas educacionais deste público (Mantoan, 2015).

Perspectivas sobre o Programa de Mentoria

Nos registros de seu diário, a mentora Wilma descreveu algumas de suas perspectivas a respeito do Programa de Mentoria. Em suas palavras, esta “[...] formação está sendo muito interessante, pois estou conhecendo um ensino que não tinha conhecimento – o Ensino Híbrido” (Wilma. Diário reflexivo. Setembro/2017). Por meio de *descrições reflexivas* a mentora pontuou que o Programa além de se valer de uma educação colaborativa e reflexiva, constrói expectativas propícias à experimentação de um ambiente necessário para que tanto mentoras iniciantes quanto professoras iniciantes saibam quais são suas dificuldades e limitações.

Com relação à prática na mentoria, o Programa e as interações com a PI fizeram com que a mentora fomentasse reflexões que, de acordo com ela, estavam no automático, oportunizando uma formação sobre a sua própria prática docente também. Tais registros parecem revelar uma *reflexão dialógica* ao passo que dialoga consigo mesma sobre o Programa e as reflexões geradas a partir de sua participação, tentando levantar hipóteses para justificar seu entendimento; este baseado em experiências e ações.

A partir destes dados é possível considerar a significância de grupos colaborativos ou até mesmo de comunidades de prática para o fomento das reflexões, uma vez que a mentora demonstrou ser mais reflexiva em suas práticas com o estímulo de formação contínua, ofertada em um grupo específico. Além disso, os processos reflexivos que foram sendo incorporados e aprendidos na prática de mentoria, puderam também influenciar a prática docente da mentora, visto que o desenvolvimento profissional docente é um *continuum* que engloba todas as experiências formativas, nos mais variados contextos (Gatti *et al.*, 2019).

Ademais, o processo de reflexão sugere que esta deve ser motivada por um pensamento generoso, que visa o aprendizado tanto individual quanto coletivo. Nesse sentido, parece-nos imprescindível a existência de diálogos formativos construídos conjuntamente em comunidade, para que propicie práticas mútuas de reflexão (Wenger-Trayner, 2015).

O trabalho com as PIs

As *narrações descritivas* marcam grande parte dos registros de Wilma sobre a interação e o trabalho com a primeira PI que acompanhou. Contudo, além dessa categoria do processo reflexivo, outras categorias também aparecem em seus relatos sobre a PI, como no exemplo a seguir:

Em outra mensagem, a PI me relatou: “Uma dificuldade que tenho sentido é na correção dos textos. Fiz com os alunos reescritas de fábulas e queria fazer uma correção com eles, indicar como melhorar o texto, mas não sei bem como”. Aqui observei que a PI tem uma necessidade que devemos priorizar no momento, pois a revisão textual é uma atividade que deve acontecer semanalmente e que irá contribuir e muito no processo de melhoramento da produção textual dos educandos. Fiz alguns questionamentos a fim de conhecer melhor a prática pedagógica da PI: Como você trabalha a produção textual? Você faz uma sequência didática? Neste bimestre o gênero é fábulas? Quais atividades você trabalha de língua portuguesa semanalmente? Você trabalha antes o texto que será feito a reescrita ou você lê apenas no dia e já propõe a reescrita? O que você observou de problema nos textos dos alunos? Você já realizou alguma atividade de correção do texto dos alunos? Se sim, como fez? (Wilma. Diário reflexivo. Março/2018).

Desse modo, a mentora Wilma estabeleceu um diálogo consigo mesma, no trecho anterior, a partir da descrição da PI sobre sua turma, levantou algumas hipóteses (sobre a necessidade formativa da PI) e se utilizou de algumas ferramentas para explicar tais hipóteses, apresentando um processo de *reflexão dialógica* (Hatton; Smith, 1995).

Além disso, tal registro parece indicar um desenvolvimento profissional que foi sendo construído continuamente ao longo da participação e atuação no Programa. O trecho acima evidencia a construção de hipóteses sobre as demandas formativas da PI e o movimento reflexivo que a mentora realizou na busca de soluções para tais demandas, demonstrando comprometimento com o seu processo de aprendizagem como mentora.

Após um período trabalhando com a supracitada PI, a mentora recebeu outra professora iniciante. Contudo, a segunda PI acabou não dando continuidade no Programa e Wilma relatou que ficou desapontada com a situação, por não conseguir compreender se não havia

necessidade formativa por parte da PI ou se a proposta do Programa não a agradou.

Dessa maneira, a mentora apresentou, novamente, um processo de *reflexão dialógica* com a saída de sua nova PI, estabelecendo um diálogo consigo mesma e levantando hipóteses sobre tal evento: demonstrando acreditar que o motivo principal foi a falta de empenho da iniciante no Programa somada à quantidade de atividades que costumavam ser propostas por ela.

A partir do exposto, os registros de Wilma, em seu diário, no período analisado, mostraram diversas *narrações descritivas* e *descrições reflexivas*, assim como algumas *reflexões dialógicas*. As *reflexões críticas* não foram tão usuais.

Discussão dos dados

O processo de escrita das mentoras apresentou episódios que envolveram elementos advindos de experiências anteriores à prática de mentoria, como contextos de vivências profissionais e formativas. Neste sentido, as experiências prévias das mentoras foram sendo incorporadas à prática profissional, contribuindo tanto para a construção de sentidos de situações singulares quanto para o reconhecimento de padrões (ao longo da carreira).

Com relação aos níveis de reflexão, as *narrações descritivas* apareceram com maior recorrência nos registros de Wilma, ao descrever situações de seus contextos, rememorar experiências passadas a fim de conectar com a realidade vivenciada no Programa, mas sem apresentar justificativas explícitas.

As *descrições reflexivas* se mostraram bastante presentes nas narrativas das duas mentoras e, assim como as *narrações descritivas*, abrangeram aspectos mais gerais e foram evidenciadas ao narrarem sobre as trajetórias formativas e de atuação (na docência e mentoria), assim como sobre os desafios e aprendizagens acerca destes.

As *reflexões dialógicas* foram identificadas especialmente nas narrativas concernentes ao trabalho na mentoria. As mentoras se questionavam sobre as demandas das PIs e tentavam levantar hipóteses e explicações sobre o acompanhamento realizado a respeito de tais demandas. Além disso, elas se interrogavam sobre o próprio desempenho na mentoria buscando realizar movimentos reflexivos para entender como este estava ocorrendo.

Ao analisarmos os questionamentos das mentoras sobre suas próprias práticas na mentoria, observamos que elas parecem estar em busca da construção de sentidos de sua prática. Nesse processo, determinados conhecimentos, construídos ao longo de suas trajetórias de formação foram sendo incorporados à prática na mentoria, promovendo uma ampliação e organização do pensamento com base em experiências anteriores (Marcolino; Mizukami, 2008).

Parece-nos que tais sentidos passam a ser construídos quando as mentoras entendem a própria situação profissional, a qual é singular e exige uma reflexão na e sobre a ação (Schön, 2000). Nesse mote, as experiências ampliadas pelas competências profissionais adquiridas ao longo de uma formação contínua contribuem para a administração das atitudes em relação à professora iniciante, tornando a prática da mentoria mais autônoma e confiante.

As *reflexões críticas*, por sua vez, parecem se expressar ao narrarem situações que envolviam conhecimentos específicos no tocante a suas áreas de formação/atuação.

Enfatizamos que não há uma sequência em 'níveis hierárquicos' nos processos reflexivos concernentes à escrita dos diários das mentoras. Contudo, os registros apontaram uma hipótese significativa: as narrativas de caráter *reflexivo crítico* se concentram em torno de conhecimentos específicos, na construção de significados para a prática na mentoria. A demarcação dessa categoria revela os conhecimentos específicos que as mentoras possuem e que adicionam à escrita, como, por exemplo, Claudete inclui conhecimentos da Educação Infantil e Wilma incorpora conhecimentos de cunho político e social atrelados à inclusão.

De certo modo, os relatos transparecem que o fato de as mentoras possuírem propriedade sobre um assunto e, por conseguinte, se sentirem seguras sobre este, acabam refletindo de maneira *crítica*. Isso reforça o que salientamos em outro momento, que as experiências vão sendo ampliadas pelas competências profissionais adquiridas ao longo da formação contínua e contribuem para a administração de atitudes, podendo tornar a prática da escrita reflexiva mais precisa.

Estas colocações também podem nos levar à seguinte reflexão: a possível conexão que as mentoras fazem entre teoria e prática é decorrente das experiências profissionais e formativas que, por sua vez, se conectam com a realidade imposta nas demandas da mentoria. Nesse sentido, entendemos que a *reflexão crítica* se torna possível quando as mentoras conseguem estabelecer essa conexão.

De modo geral, observamos na maior parte das narrativas das mentoras movimentos constantes de ação e reflexão. Ou seja, os processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem aparentemente foram se configurando a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos teóricos, provenientes de estudos e formações, com aqueles construídos no decorrer da prática profissional reflexiva.

Palavras finais

Este estudo caracterizou os níveis de reflexão expressos no processo inicial de escrita de diários reflexivos de duas professoras durante o primeiro ano de atuação como mentoras em um Programa de Mentoria. Os dados revelaram que, embora seja possível observar certa variedade nos níveis de reflexão, as *descrições reflexivas* parecem ser mais recorrentes. Além disso, a escrita das mentoras se relaciona principalmente com experiências prévias e conhecimentos adquiridos em situações anteriores à mentoria.

Ainda, não podemos perder de vista a importância de grupos colaborativos ou até mesmo de comunidades de prática – neste caso, composto por mentoras, professoras pesquisadoras e pós-graduandas –, para os processos reflexivos. Por meio de reuniões semanais para dialogar sobre o trabalho de mentoria, as colaboradoras supracitadas demonstravam preocupação acerca de um tema em comum e vontade de aprofundar seus conhecimentos nessa área (Wenger-Trayner, 2015). Esse engajamento em atividades e discussões conjuntas possibilitou a construção de uma relação mútua de confiança e de aprimoramento das práticas das mentoras, auxiliando e impulsionando seus movimentos de ação e reflexão.

Em síntese, este tipo de discussão parece oferecer pistas sobre como se desenvolveram mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de mentoras iniciantes. Isto, ao favorecer determinadas compreensões a respeito das ações profissionais, dos referenciais teóricos conectados à prática e ao ampliar as possibilidades de reflexão sobre os desafios e valores que, de certo modo, auxiliam na melhoria da prática profissional das mentoras.

Referências

- COLE, A.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v.30, n.3, p.473-495. 1993.
- CRUZ, G. B. da.; FARIAS, I. M. S. de.; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- DAY, C. **Pasión por enseñar. La Identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, p. 59-147, Capítulo 3. 2006.

- DAY, C. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. *In*: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. **Formação e trabalho docente: diversidade e convergências**. Santo Tirso: De Facto Editora, 2014. p. 101-130.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. *In*: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, ANPED. **Anais**. 2005.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019, 351p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.
- HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teach. Teach. Educ.**, v.1, n.2, p.33-49, 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.
- MANTOAN, M. T. E. Educação Especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 23-42, jan./jun. 2015.
- MARCOLINO, T. Q.; MIZUKAMI, M. G. N. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.541-7, jul./set. 2008.
- MARCELO C.; VAILLANT D. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144322>. Acesso em: 04 nov. 2021.
- OLSEN, B. **Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom**. 1. ed. Boulder, London, CO: Paradigm, 2010.
- PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.
- REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educ. Pesqui.** [online], São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- REALI, A. M. M. R.; MASSETTO; D. C.; GOBATO; P. G.; BORGES, F. V. A. A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação *Online* de Mentores em foco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 13, n. 2, maio/ago. 2018.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.
- SANTOS, S. Desenvolvimento profissional e reflexividade: um estudo longitudinal de percursos de formação. **Colóquio do Museu Pedagógico**, v. 8, n. 1, p. 2061-2075, 2009. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/view/4015>. Acesso em: 20 out. 2021.
- SOUZA, A. P. G.; CARNEIRO, R. F.; PEREZ, S. M.; OLIVEIRA, E. R.; REALI, A. M. M. R. R.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.01, p.181-210, mar. 2012.
- SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644411344>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista EXITUS**, volume 01, número 01, jul./dez. 2011.

WENGER-TRAYNER, E. and B. **Communities of practice: a brief introduction**. V. April 15, 2015. Disponível em: <https://www.colleaga.org/sites/default/files/attachments/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

Submetido em: 27/06/2023.

Aprovado em: 25/04/2024.