

ESCOLA DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA DA SILVA VIANA

PROJETO MENTORIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CURSOS TÉCNICOS
EaD: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES

Porto Alegre

2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ANA PAULA DA SILVA VIANA

PROJETO MENTORIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CURSOS TÉCNICOS
EaD: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES

Dissertação a ser realizada pela bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no curso de Mestrado em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Lúcia Maria Martins Giraffa

Porto Alegre

2024

ANA PAULA DA SILVA VIANA

PROJETO MENTORIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CURSOS TÉCNICOS
EAD: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES

Proposta de Dissertação a ser realizada pela bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no curso de Mestrado em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Aprovada em ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff – PUC-RS

Profa. Dra. Pricila Kohls dos Santos – PUC-RS

Profa. Dra. Valdevez Marina do Rosário Lima

Dedico este trabalho a todos os professores inspiradores, que vivem o magistério com dedicação e escolhem permanecer nesta profissão, apesar das dificuldades e mesmo podendo seguir caminhos diferentes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela oportunidade de ingressar neste programa de pós-graduação tão renomado e por me permitir aprender muito durante esse período. Não foi uma adaptação fácil, mas com o auxílio da graça e das pessoas especiais que Ele foi colocando no meu caminho, tudo foi possível.

Agradeço aos meus pais Dila e Jair, minha eterna gratidão por me ensinarem desde sempre a importância dos estudos e por tornarem possível, com muito esforço, minha trajetória educacional até aqui. Obrigada pelo exemplo de valorização da educação e por me fornecerem as condições necessárias em cada fase da vida, para que isso fosse possível. Obrigada pelas caronas, pelas marmitas, pelas orações e por abrirem mão de conquistas suas, para que eu pudesse realizar as minhas. Sem vocês, essa conquista não seria possível. Amo vocês!

Agradeço ao meu noivo Anderson, agradeço por toda a compreensão e parceria nesse período. Sei que a convivência durante esses dois anos nem sempre foram fáceis, mas agradeço por entender cada dia difícil, por aceitar e renunciar comigo as mesmas coisas e por ser esse parceiro tão firme e paciente! Essa conquista é nossa! Te amo!

Agradeço ao meu irmão e minha cunha, Gabriel e Duda: os últimos dois anos para vocês também foi de muito desafio, abnegações e conquistas. Mas não poderia deixar de agradecer por serem essa inspiração diária de dedicação e foco. Obrigada por entenderem também as ausências, pelas mensagens de carinho e por se fazerem presentes sempre que possível, mesmo vivendo dias tão desafiadores. Obrigada pela parceria, essa conquista também é de vocês! Amo-os!

Agradeço a professora que me orientou durante toda esta trajetória, professora Valderez, pela tranquilidade e serenidade com que me conduziu, transmitindo segurança e desenvolvendo minha confiança. Lhe conhecer e poder trabalhar com a senhora foi um dos grandes presentes deste mestrado. Não à toa, me dediquei a estudar o quanto o contato com professores mais experientes influencia na formação dos mais jovens e ter contato com toda a sua bagagem profissional foi essencial para a minha formação. Obrigada por tudo! Agradeço também a professora Lúcia e aos demais professores do PPGEDU, por contribuírem com a minha formação e se mostrarem ótimos exemplos de professores. Um agradecimento especial a professora Lúcia, por me acolher gentilmente

no seu grupo de orientandos agora no final da dissertação, devido a aposentadoria da professora Valdevez. Apesar do pouco tempo como sua orientanda, também aprendi muito com a senhora. Obrigada!

Agradeço à Capes pela concessão da bolsa, tornando possível a realização deste projeto de pesquisa, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 002.

Aos participantes deste estudo e a todos que contribuíram de alguma maneira para a realização deste projeto. Agradeço em especial aos colegas entrevistados que dedicaram seu tempo para a construção deste trabalho, compartilhando suas percepções sobre o projeto, assim como suas experiências docentes. Aos meus colegas de trabalho, aos que contribuíram, diretamente para a realização desta pós-graduação e aos que mesmo indiretamente contribuíram, compreendendo a minha ausência em alguns projetos ou reuniões, meu muito obrigada! Sou muito grata por fazer parte dessa instituição que tem como propósito mudar a vida das pessoas, através da educação de qualidade. Certamente estar entre os colaboradores, também muda a minha vida constantemente.

Agradeço por fim, a todos os amigos e familiares que compartilharam comigo desta jornada, mesmo que à distância. Obrigada pela compreensão nas ausências ou atrasos, pelas palavras de incentivo e carinho. É uma dádiva contar com vocês nas dificuldades, assim como poder partilhar das alegrias.

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.

Carl Jung

RESUMO

A Educação a Distância se torna cada vez mais relevante como modalidade de ensino, aumentando as ofertas por cursos e formações em todos os níveis. Idealmente deveriam aumentar os números de docentes atuantes nesse contexto. Infelizmente sabemos que não é a realidade em muitas instituições de ensino, porém é o que acontece na escola onde o presente projeto aconteceu. Dessa forma precisam contar com uma formação continuada focada nessa realidade. Este trabalho apresenta uma análise de um projeto de mentoria voltado à formação continuada de docentes em uma escola de ensino técnico a distância. Para responder aos objetivos dessa pesquisa de carácter qualitativo, do tipo Estudo de Caso, foram realizadas entrevistas com quatro docentes participantes desse projeto como docentes mentorados, pois buscou-se compreender qual a percepção deles sobre o projeto de formação continuada. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2016) da qual emergiram três categorias novas que apresentam diversas compreensões sobre o assunto. As categorias são as seguintes: Categoria 1 - Percepções sobre o projeto. Esta categoria apresentou que o projeto mentoria, aplicado pela primeira vez demonstrou pontos positivos, pontos de melhoria e, além disso, dessa aplicação surgiram sugestões de aprimoramento para oportunidades futuras, caso fosse aplicado novamente; Categoria 2 - Aprendizagens realizadas: compartilhamento de práticas. Esta segunda categoria demonstrou que por estarem organizados em grupos entre docentes tutores, as aprendizagens realizadas e identificadas decorrem do compartilhamento de práticas entre os colegas em todas as esferas da docência online; e Categoria 3 - Relação Mentor X Mentorado: essa parte da análise indicou que realizar uma formação continuada conduzida por docentes mais experientes tem o potencial de grande impacto, pois há conexão entre os docentes e um maior nível de empatia. A partir desses resultados podemos concluir que a docência on-line apresenta desafios específicos da sua modalidade de ensino e por isso, a importância de programas de formação continuada docente voltados especificamente para esse público. Também foram descobertas aprendizagens significativas relacionadas à metodologia da mentoria, como estratégia para formação continuada docente. Percebeu-se que a troca com colegas já experientes nessa modalidade de ensino desenvolve a confiança, a segurança e a criatividade para resolver problemas únicos da EAD. Além disso, por meio da organização de grupos de mentoria, os docentes demonstraram maior empatia e envolvimento com a formação continuada. O trabalho também apresenta algumas opções de continuação que por falta de tempo ou por não ser o objetivo desta pesquisa, não foram levadas adiante.

Palavras-chave: Formação continuada. EAD. Mentoria. Docente.

ABSTRACT

Distance Education is a highly relevant and practical teaching modality, with increasing courses and training programs offered at all levels. As a result, a growing number of teachers working in this context must continue their training with a focus on this reality. This paper presents a comprehensive analysis of a mentoring project aimed at the continuing training of teachers at a technical distance learning school. Through qualitative case study interviews with four mentored teachers, we sought to understand their perception of the continuing education project. The analysis, conducted using the Textual Discourse Analysis proposed by Moraes and Galiazzi (2016), revealed three new categories that present different understandings of the subject. Category 1 - Perceptions of the project demonstrated that the mentoring project, applied for the first time, demonstrated positive points and points for improvement. In addition, it revealed suggestions for improvement in future applications. Category 2 - Learning achieved: sharing practices showed that the learning that has occurred and identified stems from sharing practices between colleagues in all spheres of online teaching. Category 3: Mentor vs. Mentored Relationship indicated that continuing training conducted by more experienced teachers has the potential for significant impact, as there is a connection between the teachers and a greater level of empathy. Based on these results, it is clear that online teaching presents specific challenges unique to its teaching modality. Therefore, it is essential to continue teacher training programs for this audience. We learned significant lessons about the mentoring methodology for continuing teacher training. Exchanging ideas with experienced colleagues in this type of teaching develops confidence, security, and creativity to solve problems unique to distance education. Moreover, organizing mentoring groups fosters greater empathy and involvement in continuing training. In conclusion, this work presents some options for continuation, which should have been pursued due to a lack of time or because it was not the aim of this research. Nonetheless, it is clear that the mentoring project for continuing teacher training has demonstrated its effectiveness and should be applied more widely within the education sector.

Keywords: Continuing education. Distance learning. Mentoring. Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema Metodológico.....	62
Figura 2 – Etapas do processo da Análise Textual Discursiva.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Instituições que já tiveram trabalhos publicados sobre mentoria	39
Gráfico 2 – Divisão dos trabalhos encontrados durante a pesquisa bibliográfica.....	40
Gráfico 3 – Proporção dos trabalhos relacionados ao EAD e ao presencial	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiros passos	38
Quadro 2 – Tipos de formações continuadas oferecidos pela escolada	54
Quadro 3 – Temas dos encontros do projeto, dividido por blocos.....	55
Quadro 4 – Cronograma do projeto Mentoria.....	59
Quadro 5 – Participantes da pesquisa	66
Quadro 6 – Legenda das siglas na transcrição das entrevistas	66
Quadro 7 – Síntese dos dados obtidos na análise através da ATD	71
Quadro 8 – Relação entre os objetivos da pesquisa, as categorias finais e os argumentos aglutinadores.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AND - Soma os resultados de buscas de dois termos diferentes

ATD - Análise Textual Discursiva

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CANVAS - Business Model Canvas

COVID-19 - Corona Vírus

DR- Departamento Regional

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EaD - Educação a Distância

GT - Grupo de Trabalho

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IFNMG - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LMS - Learning Management Systems

MPS - Modelo Pedagógico Senac

OMS - Organização Mundial da Saúde

PPP - Projeto Político Pedagógico

RH - Recursos humanos

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC - Serviço Social do Comércio

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TTI - Técnico em Transações Imobiliárias

UC - Unidade Curricular

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

XV - Século 15

XX - Século 20

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 ENSINO TÉCNICO	27
2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	29
2.2.1 Diferenciação entre professor e tutor.....	31
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	32
2.4 DEFINIÇÃO DE PROCESSOS DE MENTORIA	34
2.5 PRINCÍPIOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	37
2.5.1 Classificação do corpus de análise	40
2.5.2 Processos de mentoria como metodologia para a formação continuada docente.....	41
2.5.3 Formação continuada para docentes de cursos técnicos.....	43
2.6 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS TRÊS ASPECTOS OBSERVADOS NA PESQUISA BASEADA NOS PRINCÍPIOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO	48
3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E PROJETO MENTORIA.....	50
3.1 REDE EAD.....	50
3.2 MODELO PEDAGÓGICO	51
3.3 ESTRUTURA DO SETOR PEDAGÓGICO	53
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO MENTORIA	56
3.4.1 Descrição dos participantes e grupos de mentoria	58
3.4.2 Cronograma do programa	58
4 PROCESSOS METODOLÓGICOS	62
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
4.2 PESQUISA QUALITATIVA.....	63

4.3 ESTUDO DE CASO	65
4.4 PARTICIPANTES	65
4.5 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS (ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA)	67
4.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	69
4.7 CUIDADOS ÉTICOS	72
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	73
5.1 CATEGORIA 1 – PERCEPÇÕES SOBRE O PROJETO	74
5.1.1 Síntese da categoria.....	106
5.2 CATEGORIA 2 – APRENDIZAGENS REALIZADAS:	107
5.2.1 Síntese da categoria:	120
5.3 CATEGORIA 3 – RELAÇÃO MENTOR X MENTORADO	122
5.3.1 Síntese da categoria:	134
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA	146
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148

1 INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas são realizadas a fim de encontrar maneiras de melhorar o cenário educacional, especialmente aqui no Brasil. Novas metodologias, estratégias e tecnologias são experimentadas e testadas, buscando que por meio delas as realidades da escola possam ser modificadas, melhoradas.

A intenção em modificar o cenário educacional, para melhor, está diretamente relacionado com os benefícios que se percebe alcançados a partir de uma boa educação. Por onde começar a mudança? O que estamos precisando nas escolas para podermos alcançar melhores resultados? Essas e outras perguntas vivem na cabeça de estudiosos e pesquisadores. O que não se costuma pensar é: quem prepara aqueles que por sua vez, fazem a educação acontecer?

Trabalhar com formação de professores, especialmente na EAD, é um desafio e tanto! Tendo a consciência de que ninguém nasce educador, é preciso ter um planejamento flexível e pronto para mudar a qualquer momento, pois deve partir sempre das necessidades atuais da equipe docente.

Ao mesmo tempo, se vive uma realidade muito dinâmica que muda com frequência e cada vez mais rápido. Dessa forma, as adaptações aos planejamentos precisam ser feitas rapidamente, caso contrário se corre o risco de que ao aplicar, ela já esteja desatualizada. Também é importante encontrar o caminho do diálogo entre a teoria e a prática, conseguindo conectar as vivências com as experiências dos estudantes.

Outros aspectos como recursos e carga horária limitada, desmotivação e desvalorização docente são ainda outros desafios que são enfrentados ao planejar a formação continuada para professores. O maior desafio de todos é desenvolver profissionais genuinamente interessados no fazer docente: rotinas, desafios, prazeres e objetivos. Educadores dispostos a contribuir com a construção da personalidade e mudança de vidas de seus alunos. A partir da perspectiva de Brock (2004, p. 250-251), estas deveriam ser as maiores habilidades a serem desenvolvidas no corpo docente:

Quero que todos os futuros professores atuem de acordo com três princípios fundamentais que, creio, deveriam sustentar o ensino e a aprendizagem. . . Primeiro, apoiar e desafiar as capacidades intelectual e imaginativa para horizontes ainda não maculados por expectativas minimalistas autopreenchidas. Segundo tratar os estudantes com humanidade e sensibilidade, como seres humanos em desenvolvimento que merecem ser ensinados com respeito genuíno, disciplina esclarecida e estilo imaginativo. E, terceiro, se esforçar para maximizar seus potenciais para a escolarização posterior, educação pós-escolar, treinamento e emprego e para a qualidade de vida em si, de modo que elas possam contribuir e desfrutar dos frutos da vida em uma sociedade que seja justa, tolerante, honrável, compreensível, próspera e feliz.

Seguindo essa linha de desenvolvimento completo do ser humano, encontra-se muito material de apoio para a programação e organização de formação de professores para as primeiras fases da vida, como o ensino básico e regular. Porém, quando falamos da Educação Profissional e Tecnológica voltada para jovens e adultos e da formação dos docentes para essas áreas, pouco se tem registro. Se afunilar um pouquinho mais a pesquisa, focando na educação a distância, se torna uma missão quase impossível. O docente da educação profissional, pela descrição de Rehem (2009, p. 107) é:

Aquele que ensina a trabalhar, que educa para o desenvolvimento de uma dada profissão. O que significa além das capacidades exigidas à categoria professor, que se lhe acrescentem capacidades outras, relacionadas com os saberes referentes aos processos produtivos e ao mercado de trabalho, às dinâmicas e às lógicas (e ilógicas) que estão a regê-los.

Estes profissionais, que na maioria das vezes vêm de uma educação presencial e com pouca autonomia - na organização dos horários de estudos, por exemplo, se percebem tendo que se transformar em professores com pouco ou quase nenhum conhecimento nas diversas questões pedagógicas que envolvem o processo de ensinar e aprender. Habilidades e atitudes geralmente desconhecidas para eles, especialmente falando de Educação a Distância.

Os profissionais que atuam como docentes dos cursos técnicos, em sua grande maioria, não possuíam nenhuma formação pedagógica até começarem a lecionar. São formados em Administração, Transações Imobiliárias, Engenharias e outras similares, muito focadas e voltadas para as ocupações do comércio e serviços. Muitos nem escolheram a educação, encontram nela uma nova fonte de renda e complementação salarial.

Estratégias de engajamento e conexão, flexibilização de prazos, dificuldades com a tecnologia e claro, os resultados de um ensino básico defasado, fazem com que

cheguem na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, estudantes que não conseguem interpretar ou redigir um texto simples com suas próprias palavras. Como lidar com isso? Como preparar os docentes para esses e tantos outros desafios que aparecerão? Nas palavras de Moura (2007, p. 31):

Existem dois grandes eixos na organização desta formação. O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específico, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio de programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior, nacionais e estrangeiras, não somente por iniciativa do profissional, mas impulsionada também pelas necessidades das instituições. O outro eixo refere-se à formação didático-político pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT. Não é suficiente que o docente tome a iniciativa de formação, é necessário que as instituições criem políticas de formação para a cultura da formação docente.

O mundo do trabalho está cada dia mais concorrido e é preciso voltar o olhar para aqueles que desenvolvem e capacitam os futuros trabalhadores, se quisermos colher bons frutos no futuro. Daqui à motivação para este estudo.

A presente pesquisa analisou a experiência do projeto Mentoria - tutor 4.0, aplicado como oportunidade de formação continuada de professores, para os docentes atuantes nos cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância, em uma escola sediada no estado do Rio Grande do Sul.

Esta escola oferece cursos na modalidade EAD há uns quinze anos. Porém, a oferta da Educação à Distância na instituição (que tem uma atuação nacional) é mais antiga ainda, considerando as experiências anteriores dos outros estados, como a nova Universidade do Rádio, por exemplo, que surgiu em 1947. Inicialmente cada estado organizou sua oferta nesta modalidade e definia qual estrutura e cursos iria ofertar.

Com o tempo se percebeu que, por cada sede poder organizar e ofertar os cursos EAD à sua maneira, acabavam por concorrer entre si. Dessa forma, em meados de 2013 a instituição estruturou uma rede para a sistematização e oferta de cursos na referida modalidade. Nesta nova organização, quatro estados foram escolhidos para serem as sedes dos cursos, conforme o nível de ensino, sendo responsáveis por toda a operação. Essa reestruturação permitiu que todos os estados vendessem todos os cursos e parassem de concorrer entre si. Ao longo deste trabalho, conheceremos mais detalhes sobre uma das sedes desta rede e sobre a divisão realizada. A estruturação desta rede

de atuação também permitiu centralizar os processos de contratação e formação docente dos profissionais do mesmo nível de ensino.

A presente pesquisa buscou compreender as percepções da equipe de docentes da escola sede dos cursos técnicos EAD a respeito de um projeto de formação continuada aplicado na escola em 2020 - período de grande expansão e ampliação da equipe, e os impactos que a Mentoria (como o projeto foi chamado internamente), teve na realidade pedagógica da escola.

O projeto surgiu com a necessidade de proporcionar espaços de reflexão pedagógica, troca de experiências e boas práticas entre os docentes mais experientes e os novos que estavam chegando. Além disso, foi uma oportunidade de reconhecer aqueles bons exemplos de docentes já atuantes na escola, criando uma espécie de destaque. Não houve alteração de cargo ou salário, mas aconteceu um reconhecimento por parte da escola e dos colegas. Naturalmente, estes docentes mentores se tornaram referências.

O cronograma previa um total de onze encontros com os docentes mentores, contando com um encontro de abertura e um de fechamento, e os outros nove divididos em três pilares, cada pilar com três encontros: Bloco I: Usabilidade - Competências e habilidades do professor no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; Bloco II: Acolhimento - Ensinar e aprender é uma especificidade humana; Bloco III: Serviço - Estratégias docentes eficientes. A partir desse cronograma cada docente mentor era responsável por organizar um cronograma para o seu grupo de docentes mentorados, compreendendo que por serem muitos, também existiam realidades muito distintas e conseqüentemente agendas diferentes.

Na perspectiva do projeto, os mentores e mentorados eram todos docentes atuantes na escola. Os mentores foram os docentes indicados pela gestão que possuíam ótimas práticas tanto no AVA com os alunos, quanto com os colegas. Seriam os profissionais de referência que iriam conduzir os grupos de mentorados, que por sua vez eram os demais docentes da escola.

Mesmo quando o projeto mentoria ainda estava em andamento na escola, já era possível observar os resultados, tanto nos docentes como nos estudantes. As pesquisas de satisfação docente cresceram em 2,43% em comparação ao mesmo período do ano

anterior. Considerando que a escola teve um crescimento abrupto na equipe docente e naturalmente no número de novos alunos, em comparação aos anos anteriores, esse resultado se torna ainda mais representativo. O projeto Mentoria surgiu de maneira empírica e partindo da necessidade que havia naquele momento na equipe pedagógica. O desejo de estudar este projeto e construir esta pesquisa foi o de conhecer seus impactos, observar mais profundamente os resultados alcançados e quais contribuições ele deixou para colegas em realidades como da escola estudada.

Por ser egressa da educação a distância e por ter conhecimento e apreço por essa modalidade, já vivi na pele o quão solitário pode ser essa modalidade de ensino, se o docente for apenas um professor e não um educador. Como bem descreveu Alves (2000, p. 14):

O Educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema.

Além disso, trabalhando com formação docente indiretamente desde 2016 na EPT, à frente de uma equipe docente desde agosto de 2018 ainda na educação profissional e atualmente como tutora na modalidade EAD também neste nível de ensino, posso afirmar que conheço bem os desafios de planejar, preparar e aplicar os programas de formação pedagógica.

Em virtude da pandemia de Covid-19¹, o quadro de colaboradores duplicou e a equipe docente teve um crescimento de mais de 50%, até o final de 2021. E seguiu crescendo, chegando a um total de mais de 200 docentes até meados de 2022. Diante dessa realidade diversa e dos desafios que o contexto social naturalmente expôs, a escola teve que se reinventar para acolher as necessidades da equipe, ampará-los para que pudessem lidar com as frustrações e desafios que os estudantes passavam e refletiam neles e, prepará-los para esse novo normal na educação, que seguirá sempre sendo imprevisível e mutante.

¹ De acordo com a Organização Mundial de Saúde - OMS, a Pandemia é entendida como a disseminação mundial de alguma doença. Essa expressão é utilizada para se referir quando uma doença se espalha rapidamente pelo globo atingindo boa parte da população. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICA DE SAÚDE, 2020).

Neste planejar, aplicar, refletir e começar novamente, questionamentos como estes apareceram diversas vezes: “Ampará-los com as mais variadas ferramentas tecnológicas é garantia de um educar com sentido? Como oportunizar para essa equipe tão diversa e competente tecnicamente, o olhar do educador? De que maneira melhor poderemos dar sentido à avaliação do indivíduo nas suas competências, habilidades, atitudes e valores? E o mais importante disso tudo: como fazer tudo isso, distantes fisicamente?”

Desviando o foco da educação básica e do ensino médio, os indivíduos que escolhem a profissão docente, na maioria das vezes, não a enxergam como carreira. Muitos se identificam com a missão/propósito, mas a maioria acaba vivendo como um acréscimo na sua atividade profissional. Ter docentes ainda presentes no mundo do trabalho, para o ensino técnico é ótimo. Todavia, às vezes se tem a sensação de que o mundo do trabalho os tem e não a escola. É de conhecimento de todos a desvalorização da profissão docente e da falta de atratividade que essa categoria encontra, mas é possível observar no dia a dia a diferença entre as duas realidades e os impactos na relação com os estudantes e projetos da escola.

No momento da publicação deste trabalho, a Organização Pan-américa de Saúde (2023) decretou o final da pandemia. Todavia, o foco deste modelo de formação continuada de professores era a modalidade de ensino EAD, que permanece mesmo após este decreto, pois não estava vinculada à pandemia.

Considerando a importância da formação continuada de professores, esta pesquisa buscou compreender qual a percepção dos docentes que participaram do projeto mentoria, especialmente no que tange às questões pedagógicas. Além disso, voltou-se um olhar sobre como utilizar os talentos e boas práticas aplicadas pelos docentes mais experientes na escola para o desenvolvimento intencional de outros educadores.

Diante das dificuldades apresentadas no contexto da escola, é importante ressaltar que este grupo de mais de 130 docentes estavam trabalhando de forma totalmente remota. Sendo assim, distantes das realidades de seus alunos e uns dos outros, diminuindo ainda mais a compreensão de contexto do discente e o desenvolvimento do olhar empático.

Hoje, a instituição oferece quatorze cursos de áreas de atuações diferentes e dotados de necessidades e realidades distintas também. O grande desafio é encontrar uma maneira de realizar a formação pedagógica para todos, atendendo as necessidades e despertando o olhar para demais habilidades a serem desenvolvidas enquanto educadores. Por não ser exigido exclusividade, a maioria dos docentes possui outras atuações profissionais (às vezes docência em outra instituição de ensino, às vezes não) apresentando outro ponto de atenção: a disponibilidade de horários é bem diferenciada. Encontrar o formato e o horário que mais faça sentido para equipe também passa a ser um desafio a ser observado.

Diante do que foi justificado, estabeleceu-se como questão de pesquisa para essa investigação: **Quais as percepções dos docentes de cursos técnicos a distância, sobre o projeto de formação continuada docente - Mentoria?**

A partir dessa questão, surgiu o seguinte objetivo geral: Analisar o projeto de mentoria voltado à formação continuada de docentes em uma escola de ensino técnico a distância. E, como objetivos específicos:

- Identificar, na percepção dos tutores(as) mentorados, benefícios e desvantagens desse modelo de formação continuada;
- Investigar se a possibilidade de troca com docentes mais experientes influenciou positivamente na prática pedagógica dos docentes mentorados;
- Mapear as aprendizagens realizadas pelos mentorados.

A análise realizada resultou na organização de três categorias emergentes, são elas: categoria 1 – Percepções sobre o projeto. Esta categoria apresentou que o projeto mentoria, sendo aplicado pela primeira vez demonstrou pontos positivos, pontos de melhoria e além disso, dessa aplicação do projeto surgiram sugestões de aprimoramento para oportunidades futuras, caso fosse aplicado novamente; categoria 2 – Aprendizagens realizadas: compartilhamento de práticas. Esta segunda categoria demonstrou que por estarem organizados em grupos entre docentes tutores, as aprendizagens realizadas e identificadas decorrem do compartilhamento de práticas entre os colegas em todas as esferas da docência online; E por fim, a categoria 3 – Relação Mentor X Mentorado: essa parte da análise indicou que realizar uma formação continuada conduzida por docentes

mais experientes tem o potencial de grande impacto, pois há conexão entre os docentes e um maior nível de empatia.

Por meio da pesquisa foi possível conhecer os desafios da docência on-line, quando a interação docente-estudante acontece completamente por meio do AVA. Além disso, percebeu-se o quanto a troca com colegas já experientes nessa modalidade desenvolve a confiança e a segurança, assim como a criatividade para resolver os problemas² que os docentes desta modalidade de ensino enfrentam. Aprendizagens importantes também surgiram da utilização da mentoria, como metodologia de formação continuada. Por meio da oportunidade de aprendizagem conduzida por colegas docentes, os entrevistados apresentaram maior empatia e comprometimento com a formação, pois a percepção de aplicabilidade das trocas realizadas durante os encontros era bem expressiva.

Espera-se que muitas melhorias possam ser estruturadas para novas edições e versões, e que este exemplo de projeto de formação continuada docente possa contribuir com outros colegas que enfrentam diariamente os desafios da formação continuada de professores da Educação a Distância. Desta forma, esta dissertação foi estruturada começando pela introdução aqui descrita, seguida da fundamentação teórica e a Caracterização do campo de estudo e do projeto mentoria. Na sequência abordaram-se os Processos metodológicos que serão utilizados nesta pesquisa, seguido da Análise e discussão dos resultados encontrados na pesquisa um espaço para considerações finais, referências e anexos.

² Na dinâmica da escola estudada, os professores responsáveis pelas disciplinas técnicas são denominados tutores, de uma maneira geral. Desta equipe de tutores, ou seja, da equipe docente foram selecionados os docentes mentores e os docentes mentorados

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentados alguns conceitos utilizados para nortear a pesquisa, divididos nos seguintes assuntos: ensino técnico, educação a distância, formação continuada de professores, definição de processos de mentoria e estado do conhecimento. Apresentados alguns dos desafios que enfrenta essa categoria de professores, percebe-se ainda mais a importância de se estruturar programas de formação continuada. A respeito disso, o autor Belloni (1999) considera a educação continuada como a melhor alternativa, senão a única, para manter atualizado um profissional, tornando-se um direito de todos.

Sabemos, porém, que a Educação a Distância não é a solução para todos os problemas que a educação enfrenta no mundo. Mas devido à facilidade de conectar as pessoas e por se tornar uma modalidade acessível, democratizando o acesso, podemos, sim, encontrar nela uma excelente opção. Ainda sobre perceber a EAD como uma grande possibilidade educacional, observamos que segundo Sá (1999, p. 76), para a UNESCO:

a educação a distância facilita o cumprimento do princípio de igualdade de oportunidade. Leva a educação a grupos sociais com poucas possibilidades de acesso ao ensino: populações dispersas e alijadas geograficamente, com escassos recursos financeiros e grupos em condições desvantajosas, bem como explora as possibilidades das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Pensar em formação continuada para os docentes é primeiramente, conhecer suas necessidades, dores e desafios. Entende-se aqui como necessidades desde as concepções pedagógicas e metodológicas, até a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's e a compreensão do sentido de cada ferramenta. Conforme abordado por Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 49):

O indivíduo se constrói em função do objeto da sua atividade e dos artefatos que a mediam. Podemos, assim, entender as mudanças tecnológicas como transformações dos artefatos que medeiam à atividade que promovem e, ao mesmo tempo, são influenciados pelas transformações nos indivíduos e pelos objetos dessa atividade.

A falta de conhecimento e de lugar para praticar a utilização de novas tecnologias e até mesmo, não ter segurança de utilizá-las caso algo não saia como o planejado,

acaba por impedir que essas estratégias aconteçam dentro das turmas do AVA. O entendimento completo da ferramenta e dos estilos de aprendizagem possíveis para os estudantes possibilitam que o processo de ensino e aprendizagem aconteça com mais significado e sentido, diminuindo cada vez mais o sentimento de distância física.

Outro conceito com extrema relevância para a construção deste trabalho é a cibercultura. Conforme apresentado por Levy (1999, p. 94), é “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Complementando a compreensão sobre esse conceito, ainda nas palavras do autor, o ciberespaço é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. (Levy, 1999, p. 17) Sendo este um novo espaço de comunicação e educação, a formação de professores deve passar pela compreensão e estratégias de ensino e aprendizado por este novo espaço.

Atualmente a maioria das pessoas usa alguma tecnologia digital para se comunicar ou se conectar com outras pessoas nos mais variados lugares do mundo. De certa maneira algumas das estratégias utilizadas para conectar as pessoas e/ou compartilhar conteúdos por meio dessas tecnologias podem também influenciar na maneira como os estudantes utilizam ou esperam utilizar o ambiente virtual de aprendizagem. De acordo com Levy (1999, p. 11) “(...) estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”. Daí a importância de incluir nas formações esses conceitos e entendimentos, visando amplificar a compreensão dos docentes.

Segundo Tozetto e Gomes (2009, p. 185), “quando se leva em conta a realidade vivida, as análises tomam por base a realidade concreta, se trilha um caminho que provoca a verdadeira análise reflexiva”. Cada vez mais se faz necessária a articulação entre teoria e prática, especialmente na educação profissional. As TIC's possuem um papel de facilitação desta experiência. Ainda sobre a concepção da formação de professores, uma percepção de planejamento e intencionalidade destaca Gariglio e Burnier (2012, p. 216):

Sobre essa questão é importante lembrar que as pesquisas sobre a formação de professores têm forte referência na questão da profissionalização do ensino e do magistério, no esforço dos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que serviriam de base ao exercício da docência. Essa definição ajudaria os governos a projetar padrões curriculares nacionais para a formação de professores, assim como metas a serem alcançadas pelos centros de formação inicial e continuada (...).

A prática docente é um processo de constante transição, pois em nossa realidade o impacto do digital interfere em todas as esferas profissionais, especialmente a educação. Conteúdos, acesso à informação, a maneira como interagimos com as pessoas e a possibilidade e acesso a diversas culturas mesmo sem sair de casa, são exemplos de que com o digital tudo se atualiza constantemente. Outra prova disto, são os avanços dos próprios dispositivos tecnológicos como os próprios computadores e os celulares. Por isso é tão importante compreendermos esse conceito e seus impactos. Descrevem bem sobre as possibilidades desta cultura - conhecida como cibercultura, Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p.13):

Na cibercultura, as possibilidades de conexões entre as pessoas e entre as informações ocorrem mediadas/apoiadas por artefatos tecnológicos conectados à internet. Esta é a grande diferença: não são os artefatos digitais que permitem o estabelecimento da cultura digital que nos rodeia; a conexão em si é que oferta os desafios e possibilidades que nos desestabilizam e nos permitem reavaliar e pensar novas práticas.

Compreende-se que o papel da tecnologia na educação consiste em proporcionar suporte ao aprendizado e/ou possibilidade ao acesso de estudantes como no caso da EAD na instituição pesquisada com os cursos técnicos. Por isso, as práticas do ensino EAD podem ser repensadas para que o ensino faça parte da cultura digital e a educação seja naturalizada no digital, inclusive com os cursos técnicos.

2.1 ENSINO TÉCNICO

É uma modalidade de ensino que busca formar trabalhadores para as mais diversas frentes do mundo do trabalho. Sua origem foi a necessidade de atender as demandas do desenvolvimento comercial e industrial do país, com pessoas sendo

qualificadas rapidamente - se comparado ao período de duração de uma graduação, por exemplo.

Historicamente a Educação Profissional no Brasil teve sua origem no período colonial, visando ensinar os ofícios existentes aos trabalhadores, para que estes soubessem utilizar as ferramentas e as técnicas para melhor execução de suas tarefas. Na época, não havia padrões ou regulamentações, apenas eram fornecidos ensinamentos sobre a realização dos ofícios para aqueles que demonstravam características condizentes com a função, segundo a percepção dos patrões. Segundo Manfredi (2017, p. 34):

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado quanto as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que, mediante o trabalho, pudessem tonar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial.

Com o passar do tempo, tivemos algumas leis e regulamentações referentes à educação profissional que, além da legislação, também foram alterando a percepção sobre essa modalidade. A última alteração na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que é vigente até o momento - Lei nº 9.394/1996, tem um capítulo específico sobre a Educação Profissional e Tecnológica e a apresenta em três diferentes níveis e modalidades de educação relativas ao trabalho:

§ 2o A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Brasil, 1996, p. 18)

A escola de educação profissional em que o presente trabalho será realizado, oferta e opera cursos de educação profissional técnica de nível médio. Nesse contexto é necessário que os docentes consigam conectar e relacionar a teoria com a prática, mais do que em outros níveis de ensino.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Apesar das mudanças que aconteceram nos últimos anos entre 2020 e 2022, provocadas pela pandemia da COVID-19, o que permanece é a importância e a influência dos docentes nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como a importância da educação para a construção de uma sociedade mais justa e criativa, capaz de enfrentar os desafios que serão apresentados com criatividade, capazes de criar soluções inovadoras, eficientes e inclusivas.

As TIC's não servem apenas para trazer eficiência nos processos, mas também e principalmente, para a inclusão e adaptação de todos e das mais diversas realidades. Foi por meio das tecnologias da informação e comunicação, que a possibilidade da modalidade da EAD surgiu. Segundo Kenski (2012, p.15): “As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais variadas tecnologias.”

No início a EAD era muito diferente da realidade que existe hoje. Uma das primeiras experiências aqui no Brasil foi a Universidade do Ar, criada em 1947 por uma parceria entre SESC, SENAC e algumas emissoras associadas. Essa experiência permitia que conhecimentos fossem compartilhados por meio do rádio com os mais diferentes estudantes. Porém, neste formato, não existia interação entre docentes e discentes. Com os avanços das tecnologias, hoje é possível que professor e aluno estejam em lugares físicos bem distantes e ainda, sim, possam ter uma aula síncrona interagindo e colaborando entre si e com os demais colegas da turma, por exemplo. (Pereira, 2020, p.29) afirma que:

a Educação a Distância, em seu formato, exige dos envolvidos no processo de ensino a aplicação de técnicas diferentes daquelas utilizadas em sala de aula presencial, onde não só o manejo do artefato tecnológico torna-se importante, mas também a mediação e incorporação de uma nova forma de trabalho docente.

Com o avanço das TIC's e a ampliação da interação e comunicação independente do lugar e do tempo, novas maneiras de se relacionar e trabalhar foram se estabelecendo e permanecendo na sociedade. Com a educação não seria diferente. Se no trabalho, há a necessidade de utilizar as tecnologias para negociar, construir e registrar, isso se

apresenta também como uma necessidade nos processos formativos e educativos. Assim, “as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”. (Levy, 1999, p. 27).

Hoje se vive na era da informação. Em poucos minutos, um acontecimento em qualquer parte do mundo vira notícia internacional. E diante deste cenário, o desafio dos educadores, especialmente de adultos, é ensiná-los a transformar informação em conhecimento. Mais do que saber, por exemplo, que tomate é fruta, é importante ter clareza que não devemos colocá-lo em uma salada de frutas. É preciso ensinar a utilizar a tecnologia com sabedoria e também, ter intencionalidade ao escolher quais tecnologias utilizar.

Desde o começo, parâmetros utilizados para definir essa modalidade são a distância física e tempos diferentes entre profissional da educação e estudantes. Mas engana-se quem pensa que a EAD está relacionada à tecnologia: as TIC's são apenas um meio. A grande questão na EAD não são técnicas e nem tecnológicas, mas sim sobre uma didática diferente, uma nova relação entre professor e aluno, um novo jeito de ensinar e aprender. De acordo com Pereira (2020, p.29):

No que concerne à Educação a Distância, é necessário analisá-la em um contexto amplo, para além da adjetivação, uma vez que nenhuma prática educacional se estabelece em um vazio de ideias. A EAD possui características próprias que devem ser investigadas, tendo como foco a educação em seu contexto amplo.”

A tecnologia não é uma solução em si mesma. É um meio, e a partir dela, é necessário saber usá-la com intencionalidade e a nosso favor. Nunca na história, foi possível (financeiramente e principalmente, logisticamente falando) que se pudesse aprender com professores referências em suas áreas, independente do lugar onde eles ou os estudantes estivessem residindo. Além de todas essas vantagens, a utilização das tecnologias digitais traz para a educação um formato de aprendizagem cada vez mais inclusivo, sustentável e seguro.

2.2.1 Diferenciação entre professor e tutor

Na dinâmica da escola estudada, os professores responsáveis pelas disciplinas técnicas são denominados tutores, de uma maneira geral. Por esse motivo se torna relevante entender um pouco mais sobre as características e especificidades dessa modalidade de prática docente. O termo tutor possui diferentes significados, dependendo do contexto em que está inserido. Mas sua origem é derivada do latim, *tutor*, que significa guarda, defensor, protetor, curador. No dicionário Michaelis (2022)¹ encontramos a seguinte definição: “Que ou aquele que tutora, que exerce tutoria, jurídica ou não” Relacionado à educação, a expressão tutor(a) começa a ser utilizada no século XX e que realiza atividades de acompanhamento, orientação e incentivo aos estudos e para a realização das atividades.

Na Educação, as primeiras referências ao termo “tutor” surgem nas universidades do século XV. Tais referências estão ligadas à figura do orientador religioso dos estudantes, que tinha por objetivo impor a fé e a conduta moral. Porém, somente no século XX é que o tutor assume o papel de orientador de trabalhos acadêmicos, significado incorporado aos atuais programas de Educação a Distância. (SEE, 2010, p. 32).

Muito comumente a tutoria está relacionada à Educação a Distância, se referindo tanto para tutores que realizam o atendimento remotamente “tutores a distância”, quanto para tutores que o fazem no presencial “tutores presenciais”, conforme as classificações de Preti (1996).

Com o aumento da procura e oferta de cursos nessa modalidade, as variações de definições do papel do tutor também crescem. Segundo Botolozzo, Barros e Moura (2009, p. 6163) os tutores têm conquistado um espaço crescente como educadores e/ou docentes, “ao desenvolver um papel mais atuante na promoção da aprendizagem”. É possível identificar na literatura, uma diferença significativa, na prática educacional do tutor e do professor.

Na escola onde o presente trabalho é realizado, os mesmos colegas que são tutores, são também os profissionais que irão produzir os conteúdos e materiais de estudos, aqui definidos como especialistas técnicos. Segundo Preti (1996, p. 40), “cada instituição busca construir seu modelo tutorial que atenda às especificidades regionais e

aos programas e cursos propostos”. Neste caso, a instituição entende que oportunizar ao estudante ter acesso direto aos especialistas (docentes), lhe garante uma experiência de excelência e a oportunidade de diversas trocas, visto que estes possuem também experiência na área de atuação, o que para o estudante da educação profissional e tecnológica é um grande diferencial.³

Professor é, ou pelo menos deveria ser, o profissional preocupado com o desenvolvimento integral do sujeito - está ocupado em potencializar o estudante em todas as esferas da vida: física, emocional, intelectual e espiritual.

Segundo Vergara (2011) “Tutor é aquele que se responsabiliza pelo aprendizado do educando. Toma conta dele.” (...) “No geral, presencialmente ou a distância, como nos cursos on-line, o tutor cuida para manter seu tutorado antenado às coisas que tem de aprender.”

Diferentemente do presencial, na modalidade da educação a distância também acontece a distância transacional. De acordo com Moore (1993, p. 22) é a diferença entre a distância física e/ou geográfica da distância psicológica, entre docente e estudante. E ao contrário do que se pensa, é preciso planejar qual é essa distância transacional de maneira intencional. Definir maneiras e prazos para interação tutor/estudante, auxiliar no processo de organização para os estudos, realizar combinados com a turma e disponibilizar feedbacks construtivos sobre as atividades. Por esse motivo, Moran (2007) afirma que “na EAD, na maior parte do tempo, o professor não ‘leciona’, mas acompanha, gerencia, supervisiona, avalia o que está. Seu papel de professor muda claramente: orienta, mais do que explica”.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para os educadores que estão em um mundo em constante mudança, é necessário estar em permanente estudo e formação. Somente através deste movimento sincero e ativo por busca de novos conhecimentos é possível se manter atualizado e preparado para a vivência educacional. Para Moran (2003, p.41) os “papéis do professor

³ MICHAELIS, Dicionário online. Tutor. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tutor/> Acesso em: 20 out. 2021

se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, uma grande capacidade de diferenciação, adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades”.

Há ainda duas frentes de pensamento sobre a formação continuada de professores: Os que acreditam ser um dever do próprio docente buscar por elas e os que defendem ser um dever das instituições empregadoras oferecer programas e/ou diversas oportunidades para tal. Segundo Ferry (1991, p. 43) “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Diéguez e Rodríguez (1980, p.38) define a formação de professores como “o ensino profissionalizante para o ensino”. Por esta perspectiva, podemos encarar a formação de professores como o fazer intencional de preparar aqueles que são responsáveis por formar as futuras gerações.

Entende-se a formação continuada como um processo, uma experiência de aprendizagem feita por um ou mais encontros (sejam on-line ou presenciais) entre pessoas adultas, com a intenção de apresentar aos discentes novas metodologias e ferramentas, compartilhar anseios, tirar possíveis dúvidas e gerar inspiração com as boas práticas realizadas por outros educadores em contextos diferentes ou semelhantes. Especialmente por se tratar de um processo formativo de adultos, a autonomia e participação destes agentes é fundamental.

Garcia (1999, p.27-29) apresenta sete princípios básicos da formação de professores: O primeiro princípio é o do processo contínuo:

A formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo currículo, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir.

O segundo princípio é “a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.” O seguinte princípio segue a mesma linha de raciocínio, porém agora ligando ao processo de desenvolvimento organizacional da escola: “Com isso, não pretendemos negar outras modalidades de formação complementares, mas sim salientar que é a formação que adopta como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola.” O quarto e quinto princípios, são

relativos a “integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores” e a “necessidade de integração teoria-prática na formação de professores” respectivamente. O sexto princípio apresenta a necessidade de equivalência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que lhe será pedido para desenvolver depois. E o sétimo e último, trata do princípio da individualização, ao afirmar que:

o ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. Garcia (1999, p.29).

Mais do que capacitações sobre novas ferramentas tecnológicas, a formação continuada docente “deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.” (Litle, 1993, p. 139).

2.4 DEFINIÇÃO DE PROCESSOS DE MENTORIA

Atualmente os processos de mentoria têm sido muito procurados especialmente para o desenvolvimento de carreira no âmbito corporativo. Com a chegada da sociedade do conhecimento, a quarta revolução industrial, as novas tecnologias, desenvolvimento da ciência, globalização e o desenvolvimento das competências é cada vez mais comum que profissionais que já tenham acumulado certa bagagem de experiências na área, comecem a oferecer o compartilhamento dessas, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento de novos profissionais, evitando que os mesmos erros sejam cometidos sem necessidade. Com o avanço da tecnologia e a sensação de que as coisas mudam cada vez mais rápido, o tempo se tornou um ativo cada vez mais caro. E como não há tempo para se perder, passa a fazer cada vez mais sentido aprender a partir das experiências de outros.

Segundo Vergara (2011, 109) a “mentoria é, portanto, a ação de influenciar, aconselhar, ouvir, ajudar a clarificar ideias e a fazer escolhas, guiar. Mentor é aquele que o auxilia a aprender alguma coisa que você, sozinho, não poderia aprender ou, pelo

menos, teria dificuldade.”. Porém engana-se quem pensa que essa é uma metodologia recente. Diversos homens e mulheres que viveram há muito tempo tiveram um papel de mentores por influenciarem e ensinarem os demais, como Sócrates, por exemplo.

O termo mentoria vem da palavra Mentor, encontrado na mitologia grega na obra da “Odisséia”. Na história da mitologia grega “mentor era aquela pessoa responsável pelo desenvolvimento físico, social, intelectual e espiritual dos jovens.” (Vergara, 2011, p.109). Saindo do contexto da mitologia, encontramos registros do tema mentoria na literatura da administração e sua popularização na década de 1970, na área do comportamento organizacional. Já no Brasil, os estudos sobre essa metodologia são bem mais contemporâneos. De acordo com Gueiros (2007):

No Brasil, os estudos sobre mentoria são recentes: Azevedo e Dias (2002) examinaram a relação entre mentoria e o comprometimento organizacional; Carvalho (2003) pesquisou o papel da mentoria sobre a carreira dos médicos residentes; Souza, Dourado e Gomes (2003) mostraram o efeito da mentoria no contexto de uma empresa de consultoria. Salgues, Dias e Moraes (2004), por sua vez, estudaram a diversidade de mentores; Moraes, Dias e Salgues (2004) estudaram o programa de mentoria e a influência das características organizacionais; Medeiros (2005) investigou os processos de mentoria nas relações entre professores e orientandos de iniciação científica; Pontes (2005) analisou a construção social de uma rede informal de mentoria nas incubadoras de base tecnológica; Bastos (2006) estudou a mentoria na sucessão familiar e Souza (2006) investigou a mentoria como um processo em rede e o seu impacto na construção da carreira profissional.

O mentor tem um papel muito semelhante ao do professor, que dedica seu tempo à preparação de encontros, fornecendo informações e prestando auxílio para seus mentorados. Além disso, se considera que existe uma relação didática também entre os atores. Sobre as etapas de um processo de mentoria Merrian (1983) Apud Gueiros, (2007, p.18) diz que:

na literatura a mentoria é dividida em três partes: o fenômeno da mentoria no processo de crescimento e desenvolvimento do adulto, a mentoria no mundo dos negócios e a mentoria nos meios acadêmicos. Seu significado parece ser definido pela esfera de ação de uma investigação de pesquisa ou por um cenário particular onde ela ocorre.

É possível também identificar a confusão do papel do mentor com outros agentes que também auxiliam no processo de instrução, formação e/ou acompanhamento, mas que não o fazem pelo processo de mentoria. Entre eles, seriam o instrutor e guru. A definição e por sua vez, diferenciação desses papéis, para Vergara (2011, p. 110) é:

“Para mim, instrutor é aquele que transmite regras. (...) Existe uma diferença conceitual entre a ação de um instrutor e a ação de alguém que busca ajudar o outro a desenvolver-se. Instruir é treinar, adestrar, ensinar. Desenvolver é educar; está mais para a maiêutica socrática.” Já ao se referir a definição de guru, a autora afirma que “Guru é quem as pessoas seguem incondicionalmente. Elas o admiram, às vezes têm até fascinação.” Para um processo de mentoria bem-sucedido, deve haver uma disponibilidade e interesse genuíno por parte dos mentores e dos mentorados.

Outra confusão bastante comum é acreditar que o processo de mentoria é igual ao processo de *coaching*. A grande diferença do processo de mentoria com relação ao processo de *coaching* é que no primeiro, há um processo de troca de conhecimentos e experiência. O Mentor, por ser necessariamente alguém mais experiente em determinada área, dá conselhos e compartilha conhecimentos. Por vezes, antecipa situações de possíveis erros, para que o mentorado não precise incidir nos mesmos. No processo de mentoring, é possibilitado ao mentorado(a) aprender com a sabedoria, erros e acertos de seu(a) mentor(a). Enquanto no segundo caso, há uma postura diferente do Coach. Este está ali para auxiliar seu *Coachee* a alcançar determinados resultados. Não necessariamente recorrerá às suas experiências vividas, diretamente. Tem o papel de fazer as perguntas certas para que aquele a quem ele está acompanhando, passe do ponto ‘A’ para o ponto ‘B’.

Uma grande dificuldade que encontramos ao fazer gestão de professores, é a manutenção de talentos na casa. Quanto mais tempo de casa um docente tem, o que geralmente está associado à experiência - as opções de crescimento na carreira estão sempre (ou quase sempre), associados a mudança de papéis, onde o professor assume um papel de gestão/coordenação. Será que é possível criar um plano de carreira onde o professor possa crescer e seguir sendo docente? Onde toda essa experiência e boas práticas são valorizadas e não se perca esse profissional da sala de aula e do contato com as turmas? Criar uma estrutura onde os docentes mais experientes mentorem os recém-chegados é uma dessas possibilidades. A possibilidade de uma formação com trocas entre pares, vislumbra a resolução de situações que podem ser resolvidas ou prevenidas por meio das experiências já vividas dos docentes mais antigos, ao ser compartilhada com os mais novos. Isso, sem a necessidade de os novos colegas

incorrerem nas mesmas situações ou até que se sintam mais seguros de sua atuação por saber que outros colegas já passaram por isso.

2.5 PRINCÍPIOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A produção científica inicia na pesquisa e busca pelos conhecimentos e conceitos estudados, trabalhados e registrados com o passar dos anos. Este subcapítulo tem o objetivo de mapear e conhecer os estudos produzidos na área de educação, mais especificamente sob o olhar da utilização da Mentoria como formação continuada de docentes atuantes na Educação Profissional, em cursos técnicos a distância, utilizando os princípios do estado do conhecimento.

A construção do estado do conhecimento também pode ser entendida como uma metodologia de pesquisa, organização e sistematização das pesquisas já produzidas em determinado local, buscando embasar o pesquisador em sua trajetória na resolução de um novo problema. Sobre isso, Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p.102) destaca:

[...] (no processo de construção do Estado do Conhecimento) faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, consequentemente, em suas regras constitutivas.

Essa metodologia está dividida em quatro etapas, que são: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Para a primeira etapa foram realizadas pesquisas no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - BDTD - IBICT, no período de abril a maio de 2022. Para a localização dos trabalhos que contribuíram para este estado do conhecimento, foram utilizados nove descritores. A seguir, é possível identificar quais foram eles e qual o resultado em cada uma das pesquisas.

Quadro 1 – Primeiros passos

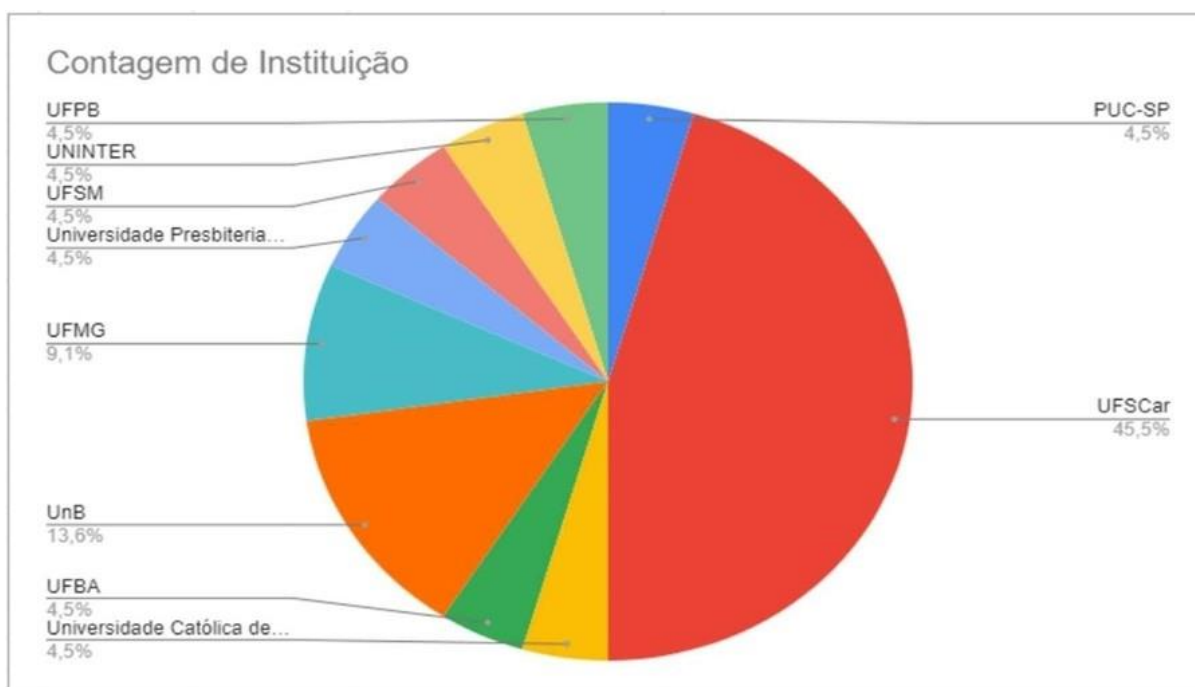
	Descritores	Data da Pesquisa	Período pesquisado	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	Filtro
1	Mentoria professores OR docentes	26/04/2022	Todo	50	11	Todos os campos
2	Mentoria AND “formação de professores”	28/04/2022	Todo	32	2	Todos os campos
3	Mentoria AND “Professores” OR “Docentes” “Curso Técnico” OR “Ensino Profissionalizante”	28/04/2022	Todo	0	0	Todos os campos
4	Mentoria / Senac	03/05/2022	Todo	1	0	Todos os campos
5	(“formação continuada”) (docente) OR (professor) OR (tutor) / “Curso Técnico” / EAD	03/05/2022	Todo	4	1	Todos os campos
6	(“formação continuada”) (docente) OR (professor) OR (tutor) / “Curso Técnico”	04/05/2022	Todo	59	7	Todos os campos
7	(“formação continuada”) (docente) OR (professor) OR (tutor) / “Curso Técnico” / Mentoria	08/05/2022	Todo	0	0	Todos os campos
8	(Tutor) AND (“Curso Técnico”) AND (EAD)	08/05/2022	Todo	0	0	Todos os campos
Total				146	22	

Fonte: A autora a partir da pesquisa na BDTD/IBICT (2022).

Dos cento e quarenta e seis trabalhos encontrados, foram selecionados vinte e dois. A seleção ocorreu a partir da leitura flutuante dos mesmos e da identificação de informações ou elementos que não condizem com a realidade buscada nesta pesquisa. Alguns dos trabalhos também aparecem mais de uma vez em descritores diferentes, por abordarem temas em comum, o que também foi observado para a não repetição dos mesmos.

Observando mais detalhadamente, percebe-se que a maioria dos trabalhos relacionados à utilização da mentoria como formação continuada de professores, está localizada na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, conforme segue no gráfico:

Gráfico 1 – Instituições que já tiveram trabalhos publicados sobre mentoria



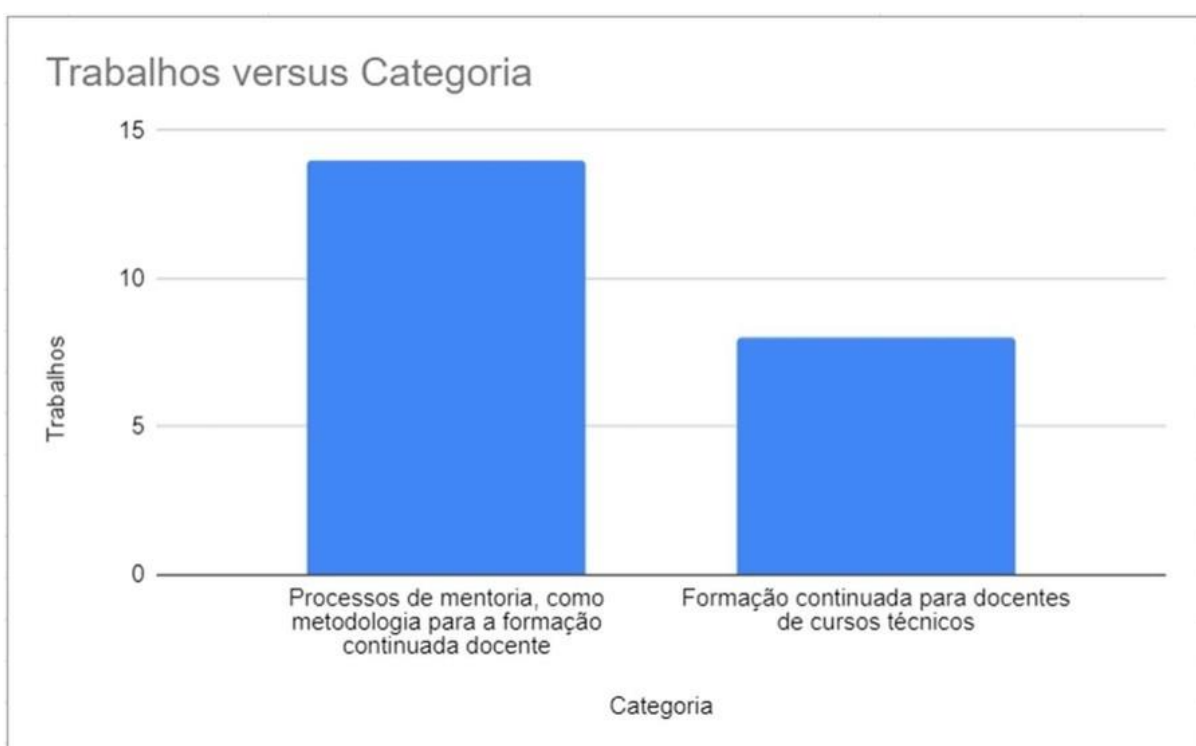
Fonte: A autora a partir de pesquisa na BDTD/IBICT (2022).

A UFSCar tinha um programa de mentoria que buscava aproveitar a experiência e os conhecimentos dos professores mais experientes, na formação continuada de professores iniciantes na carreira. Os trabalhos encontrados relatam essas experiências que tinham como foco, os primeiros anos da educação básica, no ensino fundamental.

2.5.1 Classificação do corpus de análise

Buscando organizar os trabalhos encontrados, os vinte e dois foram divididos em dois grupos, sendo eles: Processos de mentoria, como metodologia para a formação continuada docente; e Formação continuada para docentes de cursos técnicos, sendo possível observar no gráfico a seguir:

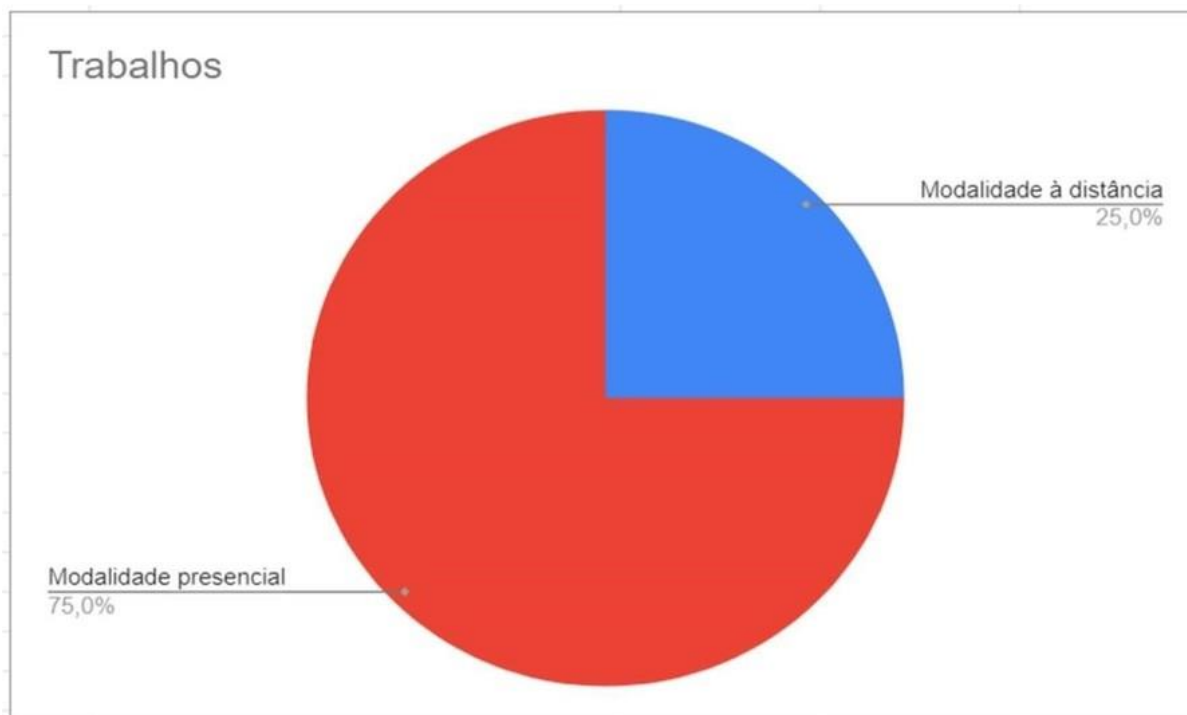
Gráfico 2 – Divisão dos trabalhos encontrados durante a pesquisa bibliográfica



Fonte: A autora a partir de pesquisa na BDTD/IBICT (2022).

Durante o processo de construção do corpus de análise e das leituras dos trabalhos encontrados, foi identificada a necessidade de subdividir o segundo grupo - Formação continuada para docentes de cursos técnicos. Os oito trabalhos encontrados foram divididos em duas classificações, sendo elas: Modalidade a distância e Modalidade presencial.

Gráfico 3 – Proporção dos trabalhos relacionados ao EAD e ao presencial



Fonte: A autora a partir de pesquisa na BDTD/IBICT. (2022).

Dos textos encontrados, 75% eram relacionados à modalidade de educação presencial e apenas 25% era relacionado à modalidade a distância. Tendo em vista que todos esses trabalhos são relacionados à educação, mais especificamente à formação de professores é possível perceber que ainda há muito espaço para estudar nesta segunda modalidade representada pelo azul no gráfico anterior.

2.5.2 Processos de mentoria como metodologia para a formação continuada docente

Programas de mentoria são constantemente encontrados em contextos empresariais/administrativos, como uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional. Também encontramos algumas pesquisas na área das ciências da saúde (Jasper 2003; Dean 2009). Através dessa pesquisa, baseada nos princípios do estado do conhecimento, também foi possível identificar a presença da metodologia da mentoria em contextos educacionais, geralmente associados a contextos de inserção e

preparação de docentes recentemente formados, por colegas mais experientes, conforme veremos a seguir.

Shimazumi (2017) se baseia nos conceitos de Law, Ireland e Hussain (2007) para definir mentoria. Entendem o processo de mentoria como uma jornada, onde o mentor já experimentou desafios e imprevistos e apresenta ao mentorado todas essas descobertas. Mas que além disso, escolhe percorrer o caminho junto com ele(a), novamente.

A autora Shimazumi (2017) conclui o trabalho refletindo: “Os mentores foram, na verdade, a boa companhia para estes mentorandos nessa caminhada complexa, cheia de surpresas, com vistas maravilhosas e acidentes de percurso“. Apresenta que para além da formação, tinha o interesse de buscar inspirar outros colegas para a busca de novos caminhos e experiências na docência.

Outra perspectiva forte nos trabalhos encontrados nesta categoria, se refere ao uso da mentoria como metodologia de auxílio e desenvolvimento de docentes iniciantes na carreira, sendo acompanhados por docentes mais experientes na profissão. É o caso da Bueno (2009) que com a metodologia de autoestudo busca encontrar contribuições sobre o processo de aprendizagem de seus alunos no ensino fundamental I.

Nessa pesquisa, encontramos também trabalhos que versavam sobre programas de mentoria da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Baseados em interações pela internet, tinham como objetivo ser uma formação continuada para professores iniciantes, com a troca e acompanhamento de professores mais experientes. Ainda sobre esses programas, Barros (2021) cita Carter e Richard (1989) apud Garcia (1999), para definir os fundamentos principais da mentoria:

- 1) um conceito de ensino e formação;
- 2) uma seleção do conhecimento que se considera adequado e necessário ao professor iniciante;
- 3) uma ideia de como se adquire este conhecimento, ou seja, as estratégias formativas que facilitam a sua aquisição.

O conceito de formação continuada docente, define o desenvolvimento do professor, que é marcado por várias fases e momentos, dependendo também da realidade de cada um. Porém, o que é comum a todos, é a chamada fase da indução, que seria o período inicial da carreira docente.

Malheiro (2017), conceitua a formação continuada a partir de Gatti (2008, p.57): “como processos formativos após a graduação e/ou após o ingresso no exercício do magistério”. Por meio de sua pesquisa, conforme ele apresenta, é possível perceber que “os mentores, ao acompanharem os professores iniciantes durante esse processo formativo, desempenham ações de consultoria, assessoria, orientação e supervisão, bem como organizam sessões de estudos e até oferecem apoio emocional aos envolvidos. “.

Os programas de mentoria na formação de professores, no Brasil, encontrados neste estado do conhecimento têm foco no auxílio, direcionamento e orientação de docentes em início de carreira (até cinco anos), conduzidos por mentores que são docentes mais experientes (com mais de seis anos de experiência). Nenhum dos trabalhos se refere a essa metodologia como formação continuada para docentes em Educação Profissional e Tecnológica. Importante destacar que não foram utilizados filtros de período durante a pesquisa, sendo estes todos os trabalhos encontrados no corpus de análise, que compuseram esta categoria.

2.5.3 Formação continuada para docentes de cursos técnicos

Neste grupo de trabalhos pesquisados, sem delimitação de tempo, foram encontrados oito trabalhos, sendo sete deles dissertações e uma tese. Todos relatam pesquisas realizadas com grupos de professores atuantes em cursos de Educação Profissional Tecnológica.

No contexto desta modalidade de ensino, a docência é considerada uma profissão de alta complexidade, pois os docentes em sua maioria, vem das mais diversas formações iniciais - não voltadas para a educação. Geralmente são bacharéis atuantes no mercado de trabalho há muitos anos, que resolvem se experimentar em uma nova atuação.

De acordo com a LDB (Lei n.º 9394/96), atualizada pela Lei nº 11.741/2008, no artigo 39, Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos: o técnico se designa à: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.” (BRASIL, 2008).

Também podemos definir que a Educação Profissional Tecnológica tem seu foco voltado para a preparação, capacitação e qualificação para as atividades laborais no mundo do trabalho. Geralmente é buscada pelos estudantes ao longo ou após a conclusão do ensino médio. Porém, atualmente é comum termos estudantes matriculados nos cursos profissionalizantes com outros níveis de ensino já concluídos. A motivação perpassa desde uma recolocação profissional até a mudança de área de atuação.

Desde que a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 entrou em vigor, a procura por uma formação pedagógica antes do início da atuação na educação profissional tornou-se uma prática comum. Mas, até bem pouco tempo atrás, não era de costume encontrar profissionais com experiência técnica na área, que tivessem formação pedagógica para atuar na docência. O caminho geralmente era ao contrário.

O mais comum era encontrar profissionais que buscavam na docência uma nova fonte de renda, que com boa intenção e dedicação, caíam nas salas de aulas e iam construindo sua bagagem pedagógica no decorrer do curso. Daí a importância de uma boa e bem-preparada formação continuada docente (que era às vezes uma formação pedagógica inicial) em instituições de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nesse sentido, Mota (2018, p.33) defende que é:

importante também destacar a necessidade de reflexão constante sobre a prática, de modo que essa formação não seja adstrita às teorias descontextualizadas, mas que os docentes saibam usar pedagogicamente os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e reflitam, de modo a aprimorar sua ação.

É possível perceber, através das pesquisas, que existem diversos documentos norteadores para o fazer profissional dos docentes de cursos técnicos profissionalizantes. Todavia, não é habitual que os docentes da EAD tenham acesso na busca de auxiliar o seu fazer pedagógico. Além disso, é possível observar que nem todas as instituições possuem programas de formação continuada estruturados e claros, onde a participação do profissional educador não é apenas ocasional, mas sim, uma de suas obrigações, tendo esse tempo dedicado e previsto nos planejamentos escolares.

Apesar disso, fica claro que mesmo que com frequência esses docentes não possuam formação ou vivência pedagógica anterior, há, em sua grande maioria, uma

preocupação genuína com o desenvolvimento do estudante. Em muitos casos, essa mesma preocupação os leva a buscar individualmente e por conta própria um desenvolvimento pedagógico e/ou educacional.

Tendo essa percepção e dedicação aos estudantes, e a real preocupação com seu processo de desenvolvimento, Mota (2018, p. 108) ainda destaca “a pesquisa nos revelou que é fundamental uma formação profissional articulada com uma formação humanista, onde dessa maneira estará capacitando o ser humano como um todo.”

Por fim, nos textos que embasam este Estado do Conhecimento, o conceito de EPT (Educação Profissional e Tecnológica) é definido a partir da concepção da LDB, mais especificamente no artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (Brasil, 1996).

Ainda nesta concepção de Educação Profissional e Tecnológica descrita na LDB, atualmente podemos encontrar essa modalidade de ensino em mais de um formato: por meio da educação presencial e por meio da educação a distância. É possível perceber que cada uma delas tem suas características e por sua vez, vão exigir dos docentes atuações diferentes, seguir vamos conhecer um pouco mais sobre a formação de professores nestes contextos que foram possíveis mapear na presente pesquisa:

a) Modalidade a distância

Neste contexto, foi identificado no Instituto Federal de Minas Gerais - IFNMG que a maioria dos professores mediadores possuem outros vínculos empregatícios e remunerados, que conciliam com a atividade de docência a distância. É possível observar que os docentes, de maneira geral, não possuem (ou não possuíam) tanta familiaridade com a tecnologia. Porém, para os profissionais que decidem experienciar a EAD, algumas competências em Tecnologias da Informação e Comunicação são necessárias para o melhor aproveitamento desta modalidade de ensino.

Por meio dos estudos dos trabalhos realizados até aqui na BDTD, ficou claro que a formação de docentes da EPT na EAD (Educação a Distância) é muito pouco explorada.

Utilizando os descritores (“formação continuada”) (docente) OR (professor) OR (tutor) / “Curso Técnico” / EAD foram encontrados apenas quatro trabalhos, não utilizando a delimitação temporal. E destes quatro, apenas dois trabalhos tinham relação com a Educação à Distância. Um dos trabalhos tem como principal foco o trabalho das TIC’s com os professores. Segundo Almeida (2021, p. 86):

Ainda, é necessário esclarecer que, com base nos documentos oficiais analisados na pesquisa, pode-se constatar que não são as tecnologias em si que transformarão a educação, são as possibilidades de interação, troca e compartilhamento que elas trazem consigo, que nos coloca diante de um novo pensamento educacional.

Embora a EAD não seja uma modalidade tão recente assim, fica claro que existe muito a ser estudado sobre essa modalidade e principalmente sua relação com a tecnologia. Além disso, quais são os impactos que os avanços tecnológicos recentes têm causado na realidade educacional, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

b) Modalidade presencial

Este grupo de trabalhos se refere à formação continuada de professores da Educação Profissional Tecnológica, na modalidade presencial. Aqui foram encontrados seis trabalhos, o que é três vezes mais do que a categoria anterior, mas ainda assim é possível afirmar ser um campo pouco explorado. Como mencionado anteriormente, a formação para os docentes atuantes na qualificação profissional, raras vezes incluem didática ou formação pedagógica. O que evidencia ainda mais a necessidade de programas e políticas pensando nesse tipo de formação continuada.

Os seis trabalhos encontrados relatam experiências bem diversificadas, pois vêm de contextos e de cursos muito diferentes. Segundo Mendes (2020), na Educação Profissional⁴, embora possuam habilitação para atuar na docência, esses profissionais

⁴ Sistema S, segundo Senado (2022) refere-se ao “conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares”, o qual a instituição pesquisada pertence.

precisam de formações continuadas específicas sobre a natureza e os objetivos da EPT, visto que as formações iniciantes desses trabalhadores não preparam para essa atuação.

A maioria dos trabalhos encontrados tem como campo de pesquisa, cursos em Institutos Federais de Ensino, de diversos estados do Brasil. Apenas um trabalho encontrado se refere a uma escola do Sistema S4. Também nesta categoria é possível encontrar trabalhos referentes ao trabalho dos docentes com as TIC's - Tecnologias da Informação ou Comunicação, assim como na modalidade da EAD, apresentada anteriormente. Porém, aqui, o trabalho busca entender as motivações dos docentes em usar as TIC's ou em casos de não utilizarem as mesmas e o porquê.

O campo científico da formação continuada de professores no Brasil é amplo e com muito espaço para construções e trabalhos. Apesar de termos leis que preveem o planejamento e a organização dessas formações pelos órgãos contratantes, é incomum encontrarmos essa prática no dia a dia. A realidade encontrada nestas pesquisas é que a busca por essa complementação da formação, geralmente parte do profissional professor, geralmente em início de carreira.

Sobre a utilização do processo de mentoria, foram encontrados alguns trabalhos muito interessantes com foco na atuação de docentes iniciantes na profissão de professor (com até cinco anos), sendo mentorados por docentes mais experientes (mais de seis anos de docência). No Brasil, os trabalhos encontrados todos têm foco nos primeiros anos do ensino básico. Porém, foi identificado que em alguns países da Europa essa prática é mais antiga e mais comum. E por esse motivo é possível que se estenda a mais níveis de ensino. Segundo Davis *et al.* (2011, p. 87):

(...) conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem. Ciente delas, a questão é, portanto, delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional.

A partir disso, essa pesquisa permite reforçar a ideia de que há uma necessidade latente de voltarmos nosso olhar para a educação profissional tecnológica e entendermos as necessidades e anseios dos docentes nesse nível de ensino. Além disso, de buscarmos realizar formações que atendam às suas necessidades.

O mesmo acontece com a formação de professores atuantes no EAD. Por ser uma modalidade de ensino diferente da qual a maioria dos educadores foi formada e, com o avanço das tecnologias e seus impactos no campo da educação, as formações continuadas precisam estar voltadas também a preparar e apoiar os docentes a interagirem e formarem estudantes por novos meios de interação e comunicação.

2.6 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS TRÊS ASPECTOS OBSERVADOS NA PESQUISA BASEADA NOS PRINCÍPIOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

No primeiro aspecto podemos observar que a mentoria ainda é pouco utilizada aqui no Brasil, no processo de formação de professores. E nos poucos casos em que é utilizado, podemos perceber o início de um desenho de 'plano de carreira docente', ainda que não seja um trabalho intencional para esse fim. Também não é realizado em todos os níveis de ensino, porém os relatos de casos trazem o quanto essa experiência trouxe segurança ao professor 'novato'. E a partir do que foi possível levantar, me questiono se não poderia ser essa uma ferramenta importante para a melhoria da educação no Brasil, ao considerar nosso tamanho e o volume de professores que temos e que são formados todos os anos. Acredito também que essa é uma prática onde permite que gestores escolares possam sinalizar quais os comportamentos eles valorizam e gostariam de ter na escola, ao colocar em evidência o trabalho dos mentores.

Já no segundo aspecto observado, fica claro que a formação continuada de professores para a EPT é um campo ainda pouco explorado no Brasil. Embora tenhamos cada vez mais procura por esse tipo de formação (EPT) e conseqüentemente maior é demanda por docentes para tal, a formação continuada não consegue acompanhar esse fluxo. Durante as pesquisas também foi possível identificar que essa prática da mentoria na formação continuada de professores já acontece a mais tempo e é mais comum em países da Europa. O que acontece aqui no nosso país é que os docentes interessados em melhorar suas práticas, acabam optando pelo autoestudo, uma vez que nem todas as instituições têm estrutura e/ou priorizam oferecer isso de maneira institucional.

De encontro com essa realidade, a troca com docentes mais experientes (da mesma escola ou de outras) acaba também sendo uma opção encontrada pelos novos

docentes que ingressam na EPT. O que de uma maneira bem embrionária, poderia ser considerado um formato de mentoria.

Por esse motivo escolhi estudar essa metodologia como uma opção de formação continuada. Embora ela possa já acontecer de maneira instintiva e às vezes até meio acidental, acredito que se realizada de maneira organizada e principalmente intencional, poderemos alcançar resultados muito positivos. E, se alinharmos essa metodologia com a tecnologia, onde seria possível conectar docentes que além de cursos diferentes, também são de regiões e estados distintos, os ganhos de experiência e cultura seriam ainda maiores. Com o avanço das tecnologias de interação social e de comunicação e informação, cada vez mais se fala em internacionalização do ensino. Acredito que precisamos começar a pensar, quanto antes, na internacionalização da formação continuada de nossos professores.

3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E PROJETO MENTORIA

Neste capítulo será apresentado o contexto do campo de estudo, a rede de EAD onde a pesquisa se dará, o modelo pedagógico desta instituição e a estrutura do setor. Na sequência será apresentado a caracterização do projeto mentoria, descrição dos participantes e grupos de mentoria e o cronograma do programa.

O projeto Mentoria: Tutor 4.0 foi realizado em uma escola de EPT com mais de setenta anos de existência. Possui atuação nacional e oferta também outros níveis de ensino, assim como cursos na modalidade presencial. Atualmente conta com uma estrutura de quarenta e três escolas em todo o território do estado, sendo dessas, duas faculdades e uma escola de educação a distância.

3.1 REDE EAD

Após alguns anos ofertando cursos na modalidade EAD em todos os estados e, de certa forma concorrendo consigo mesmo, em 2013 a instituição inaugurou a organização da atuação em rede para a modalidade a distância. Além disso, a rede foi criada com a consciência de que para continuar se mantendo como uma referência em educação de qualidade no país, a flexibilidade não era mais uma opção, era uma necessidade. A rede nacional traz a seguinte missão:

fortalecer o posicionamento da Instituição perante o segmento da educação profissional, desenvolvendo, por meio de recursos e metodologias de educação a distância e em sintonia com as expectativas dos trabalhadores e empregadores, ações educativas consistentes e significativas que visem ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento de competências laborais. (SENAC DN, 2016, p. 11)

Nesta divisão, quatro estados foram escolhidos para serem os Departamentos Regionais Sedes de determinados níveis de ensino, responsáveis pelos processos de criação dos portfólios e produção dos cursos, além do processo pedagógico e de acompanhamento. A organização ficou assim:

Departamentos Regionais do Paraná e Santa Catarina: cursos de Formação Inicial e Continuada/FIC (Qualificação Profissional, Aprendizagem, Aperfeiçoamento e Programas Instrumental, Socioprofissional e Sociocultural); Departamento Regional do Rio Grande do Sul: cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Habilitação, Qualificação e Especialização Técnica); Departamento Regional de São Paulo: cursos de Educação Superior (Graduação, Pós-graduação e Extensão Universitária).” (SENAC DN, 2016, p. 11)

Apesar dessa divisão estratégica, todos os estados devem vender todas as modalidades de ensino de todos os cursos, buscando assim o fortalecimento da rede EAD. Nesse formato de operação, a responsabilidade pela organização dos encontros presenciais, quando necessário de acordo com os projetos pedagógicos dos cursos, é dos Polos de Apoio Presencial. Como todos os estados vendem cursos da Rede EAD, todos acabam sendo polos de apoio presencial de pelo menos algum nível de ensino.

3.2 MODELO PEDAGÓGICO

A instituição acredita em uma educação profissional transformadora, capaz de mudar a vida dos estudantes tanto em sua realidade de trabalho, quanto e principalmente em sua condição de cidadão, na comunidade onde está inserido. E para tanto, escolhe trabalhar com o modelo pedagógico de aprendizagem por competência. Segundo o seu Projeto Político Pedagógico a instituição, “assume para si os desafios de educar para o mundo do trabalho, para uma atuação profissional socialmente comprometida, e para uma vida plena, humanizada e feliz.” (SENAC-RS, PPP, 2021, p. 16).

O principal objetivo deste modelo é integrar conhecimentos com a prática, o desenvolvimento das habilidades e competências junto da teoria. Prioriza a utilização de metodologias inovadoras e ativas, com foco no desenvolvimento da autonomia e protagonismo do estudante. Conforme descrito no PPP:

adota o modelo de educação pautado no desenvolvimento de competências técnicas, humanas e socioemocionais, que preparam os estudantes para a inserção e permanência no mundo do trabalho, com destaque ao empreendedorismo e ao desenvolvimento da carreira pautados na postura de aprender com prazer, sempre e mais, ao longo da vida. (SENAC-RS, PPP, p. 16).

A aprendizagem por competência pode ser compreendida por diversas perspectivas. Para a presente escola, é “uma ação/fazer profissional observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e permite desenvolvimento.” (SENAC DN, v.2, 2015, p.12). Essa concepção de aprendizagem impacta o processo de diversas maneiras. Os alunos que em sua maioria vem de modelos educacionais mais tradicionais, acostumados com avaliações em estilo de prova, com notas para medir seu desempenho escolar, apresentam dificuldades de compreensão e por vezes até uma certa resistência. Aqui se encontra um dos desafios do docente, especialmente dos que atuam na EAD: apresentar este modelo de ensino e aprendizagem e seu valor para os estudantes, por meio do AVA.

Em uma perspectiva didática, metodológica e pedagógica, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores são elementos de competência que, articulados, possibilitam o exercício do fazer profissional competente. Os indicadores, por sua vez, evidenciam o desenvolvimento da competência e são balizadores das ações de avaliação de desempenho dos alunos (SENAC, MPS, 2018, p. 9)

Também considerando as experiências prévias dos alunos, o modelo traz algumas marcas formativas a serem desenvolvidas ao longo curso, que buscam identificar os egressos mais tarde, no mundo do trabalho. As marcas são: domínio técnico-científico, visão crítica e atitudes empreendedora, sustentável e colaborativa. Consoante o documento de Concepções e Princípios, elas significam:

Domínio técnico-científico: Refere-se à articulação dos elementos de competência (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para o exercício do fazer profissional competente. Compreende a visão sistêmica e o comportamento investigativo. A evidência dessa marca sinaliza a realização, pelo aluno, dos fazeres profissionais descritos na competência com desenvoltura, foco em soluções, selecionando técnicas e instrumentos adequados ao contexto de cada ocupação e propondo os melhores meios para a resolução de problemas. **Visão crítica:** Envolve o exame, ou a análise, dos fundamentos e razões das ações organizacionais, de forma a investigar suas causas e relações, para além dos comportamentos previstos e procedimentos-padrão. O profissional formado pelo Senac compreende e problematiza o contexto no qual se insere, é capaz de transformar suas ações com base na reflexão e, da mesma forma, transformar ou propor transformações para a realidade em que vive. É acima de tudo um indagador, questionador de fórmulas prontas, capaz de propor soluções que visem à melhoria dos processos produtivos e da comunidade. **Atitude empreendedora:** Corresponde à observação e análise permanente do campo de atuação profissional com vistas a tomar a iniciativa de implementar novos negócios ou mudanças em instituições, na perspectiva de fazer diferente, de usar novos recursos, de criar, de realizar e exercitar as suas capacidades humanas.

Essa Marca Formativa relaciona-se, portanto, à iniciativa, criatividade, inovação, autonomia e dinamismo demonstrados nas mais diversas situações de trabalho. Atitude sustentável: Essa marca compreende a evidência, nos alunos, dos princípios da sustentabilidade: desenvolvimento social, econômico e ambiental, traduzidas em práticas de uso racional dos recursos organizacionais disponíveis. Refere-se, nesse sentido, à consciência de que os recursos disponíveis – naturais e organizacionais – são limitados e finitos o que significa que seu uso deve ser racional e voltado à qualidade de vida pessoal e coletiva, sendo centrado no balanceamento da preservação ambiental com o desenvolvimento social e econômico. Essa marca também se relaciona ao respeito às expressões da diversidade humana, a ética e a cidadania. Atitude colaborativa: Refere-se à postura pessoal que se espera no trabalho, ao estabelecimento de relações construtivas, baseadas na colaboração, compartilhamento de informações e comunicação de forma clara, objetiva e assertiva. Essa marca evidencia nos alunos, portanto, o trabalho em equipe, a necessidade de se efetivar relações interpessoais construtivas e a assertividade na comunicação. (SENAC, MPS, 2018, p. 17-18)

Dessa forma, domínio técnico-científico, visão crítica e as atitudes empreendedoras, sustentáveis e colaborativas são os princípios sentidos e vividos na cultura institucional. Tais princípios são incorporados nas atividades diárias dos colaboradores, inclusive no trabalho docente.

3.3 ESTRUTURA DO SETOR PEDAGÓGICO

No ano de 2021 o setor pedagógico era composto por uma coordenadora pedagógica (que tem formação pedagógica), duas pedagogas, quatro assistentes de curso, uma auxiliar pedagógica, três assistentes de processo, dez coordenadores de curso, cento e quarenta docentes, treze secretários e uma líder de secretaria.

Cerca de 75% desses docentes, ingressaram nos últimos dois anos na casa e muitos não possuíam experiência docente antes de começar a trabalhar conosco. Somado a isso, eles ingressaram durante o período de pandemia, onde o trabalho completamente remoto foi na maioria das vezes, a única opção.

Desde antes do trabalho totalmente em *home office* - antes do início da pandemia, a escola já possuía uma estrutura bem robusta de formação pedagógica continuada. A maioria dos docentes que chegaram à instituição até o ano de 2021, não possuíam nenhuma formação pedagógica e nem experiência docente. Isso acontecia, pois é necessário a contratação de profissionais com muita vivência no mercado de trabalho. Além disso, por se tratar de formação profissional, todos precisam ter alguma formação

em bacharelado para atuar nas respectivas áreas. Em janeiro de 2021 entrou em vigor a resolução CNE/CP nº 1, que prevê: “Art. 53 A formação inicial para docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com as normas específicas definidas pelo CNE.”

Depois da vigência desta resolução, todos os docentes que entraram para o quadro de funcionários da escola, já possuem ou estão em andamento com alguma pós em docência para o ensino técnico. De qualquer maneira, as formações pedagógicas continuadas permaneceram no cronograma, pois a instituição entende que para a garantia de um trabalho de qualidade, devemos dedicar um tempo para atualização, partilha de boas práticas e a formação continuada.

A partir dessa necessidade e olhando para a realidade da escola, alguns formatos de formação continuada foram sendo desenhados ao longo dos anos, conforme segue no quadro.

Quadro 2 – Tipos de formações continuadas oferecidos pela escola

Formação Pedagógica Continuada	
TECTalks	Inspirado dos TEDx's, é um encontro expositivo sobre determinado tema, com duração de 45 min/1 hora.
Mão na Massa	Encontro onde os docentes são convidados a colocarem a mão na massa mesmo. São trazidos para estes momentos algumas ferramentas e plataformas visando experimentarem juntos e esclarecer possíveis dúvidas que possam surgir.
Booktime	Encontros onde os são colegas convidados para lerem um livro indicado, apresentam o mesmo para os demais.

Fonte: A autora a partir da organização das formações continuadas da escola, em 2022.

Além desses formatos, em 2021 iniciamos o projeto Mentoria. Para além das habilidades pedagógicas que seriam abordadas nos outros encontros, havia uma preocupação de conseguir disseminar para os novos colegas a cultura da escola e o atendimento humanizado e afetivo que para a escola é tão importante.

Além da diferença de experiência docente e de tempo de casa que existia entre eles, havia uma grande preocupação com a motivação desses docentes, uma vez que

não há um plano de carreira para aqueles profissionais que se interessaram em seguir na docência e não se direcionaram para algum cargo de gestão escolar.

Somado a isso, a escola não parava de crescer no número de alunos e conseqüentemente no número de docentes, devido ao aumento brusco na procura por cursos a distância, em virtude da Pandemia. Com o aumento do trabalho, a falta de um plano de reconhecimento para os colegas docentes que se destacavam e a impossibilidade de uma reestruturação salarial, resolvemos focar o olhar naquilo que estava ao nosso alcance para tentar resolver.

O projeto foi dividido em três grandes blocos de conhecimento, baseados nos seguintes pilares: Usabilidade, acolhimento e serviço. Esses pilares foram inspirados em um projeto de retenção e trabalho contra a evasão escolar, criado na escola em 2018. (Ramos, 2019). Com encontros quinzenais sempre em sextas-feiras, os docentes mentores se reuniam com convidados que traziam temas e proporcionavam discussões e reflexões acerca dos seguintes temas:

Quadro 3 – Temas dos encontros do projeto, dividido por blocos

Tutor 4.0 - As competências necessárias para o educador na EAD	
Bloco I - Usabilidade	Tutor EAD 4.0 - Motivador da aprendizagem / Direcionamento de organização de estudos / Andragogia
	Jeito Senac de fazer EAD - Aprendizagem no AVA / Técnicas de conexão e engajamento
	TIC's para o ensino EAD - Ferramentas tecnológicas / Ensino Híbrido / Gamificação
Bloco II - Acolhimento	Ensinar na condição humana - Unidade completa e complexa
	Didática, planejamento e currículo
	Estilos de aprendizagem
Bloco III - Serviço	Inovação na educação
	Afetividade e nosso papel enquanto educadores - Intencionalidade pedagógica / Aprendizagem significativa e colaborativa
	Tipos de avaliação de aprendizagem

Fonte: A autora, a partir da organização dos temas por blocos, em 2022.

Após os encontros com os convidados, cada docente mentor organizava uma reunião com aproximadamente uma hora de duração, com seu grupo de docentes mentorados. O objetivo era de que o docente mentor pudesse compartilhar os principais assuntos abordados na reunião com os outros docentes mentorados, partilhar sua experiência e provocar pequenos seminários com os colegas.

Outra realidade que afligia a equipe pedagógica, é que por ser um grupo com mais de cem pessoas, onde a maioria sempre comparecia nas reuniões pedagógicas, os espaços de troca e interação acabavam se limitando ao *chat* da *web*. Embora seja um espaço de interação válido e bem explorado pela maioria deles, se percebeu que os docentes sentiam falta de um espaço mais restrito, onde pudessem falar e ouvir os colegas. Esse foi outro grande motivador para o projeto da Mentoria, pois a realidade dos grupos pequenos possibilitava a criação de vínculo com docentes de outros cursos além de proporcionar um ambiente mais tranquilo para possíveis debates e discussões.

Além dos encontros virtuais com seus mentorados, cada mentor possuía com seu grupo uma sala na Blackboard - Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pela instituição. A ideia era que para além de um repositório dos materiais utilizados ao longo do projeto, essas salas pudessem ser espaços seguros onde os docentes poderiam testar e praticar novas ferramentas, antes mesmo de aplicar nas turmas oficiais com os estudantes. Como dito por Lalueza, Crespo e Camps (2010, p.49):

O indivíduo se constrói em função do objeto da sua atividade e dos artefatos que a mediam. Podemos, assim, entender as mudanças tecnológicas como transformações dos artefatos que medeiam à atividade que promovem e, ao mesmo tempo, são influenciados pelas transformações nos indivíduos e pelos objetos dessa atividade.

Pensar na formação continuada de professores é sempre complexo. Se acrescentarmos a isso o EAD, o trabalho totalmente remoto e o elevado número de docentes tende a ser mais difícil encontrar boas referências onde se possa inspirar.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO MENTORIA

Em agosto de 2018, ao iniciar meu trabalho na escola de educação a distância, a equipe pedagógica contava com cerca de 70 professores e oito coordenadores de curso,

responsáveis por atender mais de 14.000 alunos. Embora a escola operasse à distância, todas as atividades administrativas e atendimentos eram realizados presencialmente na sede, em Porto Alegre.

A equipe era composta por docentes, coordenadores, funcionários da secretaria, auxiliares administrativos, uma coordenadora pedagógica e eu, na função de pedagoga. Inicialmente, as reuniões pedagógicas, que duravam três horas, ocorriam presencialmente. Com o tempo, percebemos a necessidade de proporcionar aos docentes um espaço para explorar ferramentas e técnicas antes de aplicá-las nas salas virtuais. Isso nos levou a repensar o formato das reuniões pedagógicas, transformando-as em sessões mais interativas chamadas TECTalks, com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos, focadas em inovação educacional e compartilhamento de boas práticas.

Em 2019, iniciamos os encontros "Mão na Massa" via web, permitindo que os docentes testassem ferramentas e técnicas em tempo real, facilitando a participação independente do turno de trabalho. Essa abordagem foi bem recebida, e os feedbacks positivos nos encorajaram a continuar nesse caminho.

A pandemia de 2020 acelerou nossa transição para o trabalho remoto integral, inicialmente previsto para durar quinze dias. Com exceção de alguns serviços essenciais que mantiveram um regime de plantão, toda a equipe docente adotou o trabalho remoto desde então. A demanda crescente por educação a distância também levou a um aumento significativo no número de docentes, chegando a 135 em 2021, e a equipe pedagógica expandiu-se para dez coordenadores de curso e mais uma pedagoga, atendendo aproximadamente 44.000 alunos.

O crescimento exponencial da escola nos motivou a criar programas de reconhecimento e desenvolvimento profissional, como o Projeto Mentoria. Este projeto não só serviu como um atrativo para as carreiras dos professores, associando-se à empregabilidade, mas também ofereceu uma formação prática valiosa, possível de ser utilizada em futuras oportunidades. O Projeto Mentoria: Tutor 4.0 visava desenvolver competências essenciais para educadores no contexto de educação a distância, promovendo uma troca de experiências e reflexões entre docentes veteranos e novatos, enriquecendo a prática pedagógica na instituição.

3.4.1 Descrição dos participantes e grupos de mentoria

Cerca de vinte e cinco docentes foram selecionados para atuar como mentores no Projeto Mentoria, com base em critérios definidos pela gestão da escola. Esses critérios incluíam ter pelo menos dois anos de experiência na instituição e demonstrar excelência nas práticas adotadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, além de serem reconhecidos por seu comportamento de referência para inspirar colegas, interação e profunda vivência da cultura escolar.

Os docentes escolhidos foram convidados para uma reunião inicial onde a proposta e a metodologia do projeto foram detalhadamente apresentadas. Com a aceitação dos convites, procedeu-se à organização dos demais docentes em pequenos grupos de três a quatro pessoas. Um cuidado especial foi tomado para evitar agrupar colegas do mesmo curso nesses grupos, com o objetivo de criar um ambiente onde todos se sentissem confortáveis para expressar dúvidas, compartilhar sucessos e desafios sem o receio de julgamento por parte dos pares.

Assim, docentes de diferentes cursos foram agrupados, visando enriquecer as trocas de experiências e conhecimentos. Uma semana após a aceitação dos mentores, o Projeto Mentoria foi formalmente apresentado ao corpo docente durante uma reunião pedagógica. Nesse encontro, os mentores foram apresentados a todos os professores e foi anunciado que nos dias subsequentes, cada docente receberia informações sobre seu mentor designado e os colegas que fariam parte de seu grupo no projeto, promovendo um ambiente colaborativo e de desenvolvimento contínuo dentro da escola.

3.4.2 Cronograma do programa

Buscando uma melhor organização e para que fosse possível aplicar o projeto, mesmo com a demanda crescente e os demais atendimentos da escola, foi organizado um cronograma prévio e disponibilizado para os docentes mentores.

Quadro 4 – Cronograma do projeto Mentoria

Projeto Mentoria EAD				
	Blocos	Data	Tema	Mediadores
Bloco I	Usabilidade: Competências e habilidades do professor no AVA	Abertura - 16/07/2021		Mari, Aninha e Elô
Projeto Mentoria EAD				
		2º encontro - 30/07/2021	Tutor EAD - Motivador da aprendizagem / Direcionamento de organização de estudos / Andragogia	Taila
		3º encontro - 13/08/2021	Jeito Senac de fazer EAD: Aprendizagem no Ambiente Virtual - Técnicas de conexão e engajamento, ferramentas tecnológicas	Gian
		4º encontro - 27/08/2021	TIC's para o ensino EAD / Ensino Híbrido / Gamificação na EAD	Aninha
Bloco II	Acolhimento: Ensinar e aprender é uma condição humana	5º encontro - 10/09/2021	Ensinar na condição humana (Unidade complexa e completa)	Carine
		6º encontro - 24/09/2021	Didática, planejamento e currículo	Silvia
		7º encontro - 08/10/2021	Estilos de aprendizagem: Classificação, VAKT, etc.	Priscila
Bloco III	Serviço: Estratégias docentes eficientes	8º encontro - 05/11/2021	Afetividade e nosso papel enquanto educadores: intencionalidade pedagógica, aprendizagem significativa e colaborativa	Ju
Projeto Mentoria EAD				
		9º encontro - 19/11/2021	Tipos de avaliação da aprendizagem / Avaliação na EAD (especialmente no MPS) / Desenvolver um olhar atento	Aninha e Ju
		10º encontro - 03/12/2021	Inovação na educação	Maura
		11º encontro - 17/12/2021	Considerações finais, boas práticas e avaliação do projeto	Aninha e Ju

Fonte: A autora a partir do cronograma realizado em 2022.

Conforme o quadro 4, os encontros aconteciam a cada quinze dias, sempre às sextas-feiras à tarde com duração de em média, uma hora e meia. Foi escolhido esse dia da semana, pois é o de menor fluxo de entrega das atividades dos estudantes nas turmas do AVA, possibilitando aos docentes mentores a participação dos encontros com mais tranquilidade. Essa agenda foi acordada com os docentes mentores, entendendo-se ser o melhor horário para que todos eles pudessem participar.

Ao longo do semestre foram sendo necessários ajustes tanto nas datas previstas quanto nos convidados para ministrar os encontros. O cronograma acima contém as datas em que os encontros foram realizados, já com todos os ajustes que aconteceram no decorrer da aplicação do projeto.

Os blocos foram inspirados nos temas dos pilares do programa de permanência, criado também na escola EAD no ano de 2018: Usabilidade, acolhimento e serviço. Para cada bloco, organizamos três encontros com temáticas relacionadas à atuação dos docentes e vinculadas ao tema do pilar. Com mais dois encontros (um de abertura e apresentação do programa e outro de finalização e avaliação), totalizando onze encontros.

Importante ressaltar que esse foi o cronograma realizado com o grupo de docentes mentores. A partir desse, cada um deveria organizar o cronograma de encontros com seu grupo de docentes mentorados, podendo seguir a mesma lógica de frequência de encontros ou ainda, frequências e dias diferentes, olhando para a realidade de cada grupo e seus participantes.

Todos os encontros realizados com os mediadores e mentores eram gravados e na sequência disponibilizados em uma sala virtual, localizada na mesma plataforma virtual utilizada com os estudantes. O objetivo de utilizar um espaço igual ao que os docentes utilizam no dia a dia, era poder oportunizar um espaço de experimentação e testes, onde eles poderiam acessar e testar uns com os outros, ferramentas que por vezes não eram utilizadas com os alunos por insegurança se daria certo ou de como se apresentariam no AVA. No total, foram criadas vinte e sete salas. Uma organizada pelas pedagogas e coordenadora pedagógica da escola, com os docentes mentores. E as outras vinte e seis eram mediadas pelos docentes mentores com seus docentes

mentorandos. Ali também era um espaço onde foram disponibilizados materiais complementares, recursos utilizados durante os encontros e espaços de troca e discussões, como os fóruns de interação.

Após cada encontro com os docentes mentores, todos os materiais utilizados (apresentações, vídeos, materiais de apoio e *links* de plataformas) eram disponibilizados nesta sala com as pedagogas. Da mesma forma, a gravação do encontro era disponibilizada, para o caso de quererem assistir novamente ou compartilhar com os colegas docentes mentorados.

Cada docente mentor era livre para organizar sua sala no AVA com seu grupo de docentes mentorados conforme o que julgasse necessário e interessante. Além disso, as salas eram uma forma de registrar o processo e poder avaliar melhorias para uma possível nova edição.

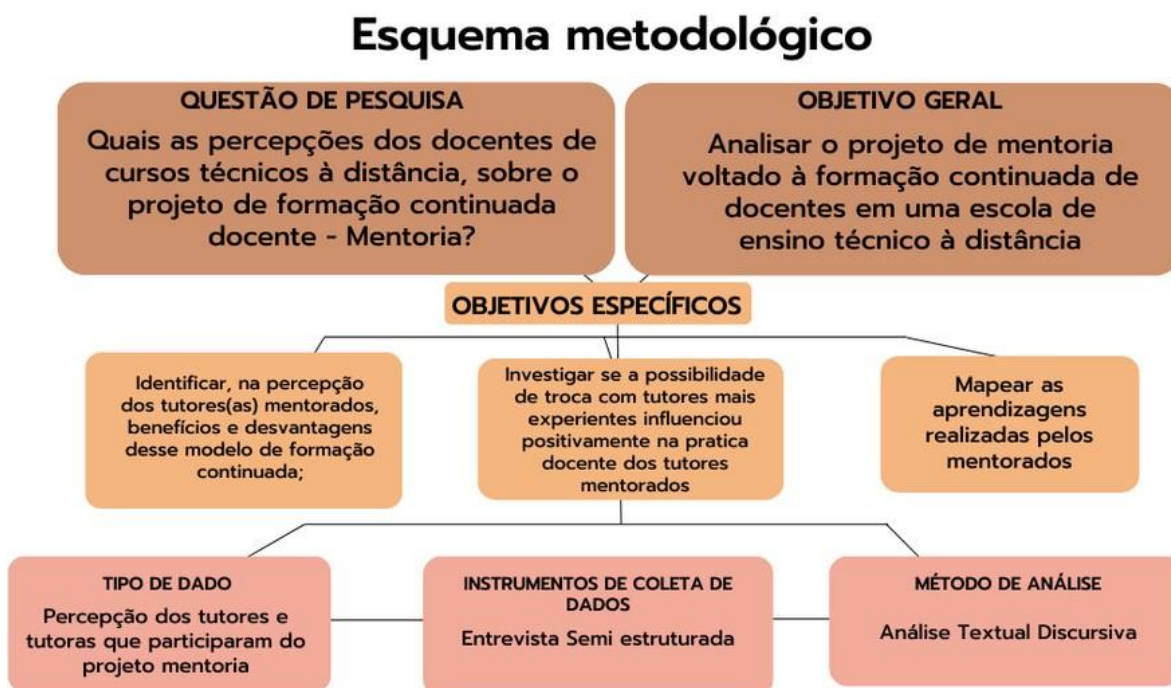
4 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos buscando demonstrar o caminho percorrido nesta pesquisa. A seguir, será apresentada a abordagem de pesquisa escolhida para este estudo: Pesquisa Qualitativa, seguido dos participantes, dos instrumentos de construção de dados e a maneira como os dados forma analisados.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizado um percurso metodológico iniciando com a questão da pesquisa, seguido pelo objetivo geral. A partir deles foram pensados os objetivos específicos que deram norte para este estudo. A seguir, segue uma figura que busca ilustrar as etapas, os instrumentos utilizados e os objetivos deste trabalho:

Figura 1 – Esquema Metodológico



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com quatro docentes que participaram de um projeto de formação continuada baseado a partir da metodologia de mentoria. Após o levantamento dos dados, esses foram analisados por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva.

Metodologia criada por Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33) que a define como estando “inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa: a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.” Desta forma aplicada no presente estudo, não buscou testar uma nova maneira de formação continuada para docentes, mas sim, procurou compreender os benefícios e desvantagens desse formato a partir da percepção dos docentes participantes.

4.2 PESQUISA QUALITATIVA

Para esta investigação foi realizada uma pesquisa qualitativa, realizada com frequência na área da educação. Ela teve o objetivo de investigar o sujeito e seu ambiente, buscando compreender o que nem sempre os números podem apresentar e por vezes, aquilo que não foi dito com palavras. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 50), esse tipo de pesquisa não se trata de “(...) montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.”.

A Pesquisa Qualitativa é um campo multidisciplinar, pois ela possibilita compreender os mais diversos contextos e áreas investigadas. Ela utiliza as experiências do pesquisador e do contexto social em que está inserido como ponto de partida da pesquisa. Se baseia na subjetividade e no contexto social, servindo para embasar a pesquisa, fazendo com que os achados surjam da reflexão.

Segundo Godoy (1995, p.21) o pesquisador vai a campo “(...) buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas que estão envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.” A pesquisa qualitativa busca compreender e descrever as realidades dos sujeitos, apresentando possíveis insights e

percepções diferentes para uma determinada situação. Seguindo essa linha, a presente pesquisa buscou analisar um projeto de mentoria voltado à formação continuada de docentes em uma escola do ensino técnico a distância e entender, a partir da percepção dos docentes participantes, quais os impactos positivos e/ou negativos dessa metodologia de formação continuada, nesse contexto.

Na pesquisa qualitativa entende-se que não existe nada pronto, que as informações não estão apenas escondidas. Por este motivo, exige do pesquisador uma análise constante e recorrente, acompanhando os rumos dos resultados e retomando os objetivos a todo momento, garantindo que insights não se percam.

Além disso, ela acontece a partir da argumentação do pesquisador, a partir de algum achado relevante para a academia e para o assunto estudado. O que se busca com a Pesquisa Qualitativa é uma verossimilhança com os resultados de sua pesquisa. Dessa maneira, se buscou realizar este estudo em uma abordagem qualitativa pois se esperava compreender a percepção desses docentes em um contexto emergente, na sua realidade e entorno, a partir do que para cada um fez sentido e lhe foi útil - ou não, para a sua prática diária.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2007, p. 21).

Conforme a percepção de Minayo (2007), essa metodologia de pesquisa revela além das questões perceptíveis e evidentes nos discursos dos sujeitos, aquilo que não é visível e/ou quantificável. Permite que sejam compreendidas percepções, sentimentos, frustrações e impactos sociais. Possibilitando assim o entendimento e a compreensão dos fenômenos sociais e suas relações. Por esse motivo, utilizou-se desta perspectiva na presente pesquisa.

4.3 ESTUDO DE CASO

A presente pesquisa buscou conhecer e se aprofundar na realidade onde o projeto de formação continuada foi aplicado compreendendo quais foram seus impactos. Desta maneira, se caracterizando como um estudo de caso, pois de acordo com Godoy (1995, p.25) este é “um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples participante ou de uma situação particular.”

Na presente pesquisa o Estudo de caso evidenciou-se ao ser aplicado na busca por analisar os impactos da aplicação de uma formação continuada docente bem específica, que foi construída a partir das necessidades pedagógicas da escola em questão, naquele momento. Por esse motivo não se buscou encontrar evidências de que o mesmo projeto mentoria poderia ser aplicado em qualquer escola de EPT, mas sim, conhecer quais foram os benefícios e quais foram os pontos negativos da metodologia da mentoria, aplicada em uma formação continuada docente.

Segundo Yin (2005, p. 32), Estudo de caso “(...) é uma pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos no seu contexto de vida real, utilizando múltiplas fontes de evidência em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas.”. Essa abordagem metodológica se diferencia das demais, pois é necessário que sejam compreendidos o contexto e a realidade dos sujeitos entrevistados. Além disso, não se buscam resultados generalistas ou que sejam classificáveis, mas sim o entendimento de um determinado fenômeno, suas implicações e resultados.

4.4 PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Educação a Distância, no estado do Rio Grande do Sul, com quatro docentes. Nessa instituição os docentes também são chamados de tutores e realizam atendimentos aos alunos em diferentes cursos. Os docentes entrevistados possuem formações e experiências prévias distintas, assim como tempo de docência diferentes. Um dos docentes tem formação em gestão e experiência

no mundo do trabalho com gestão de equipes e processos de mentoria. Outra docente tem uma trajetória acadêmica, além da experiência com docência no ensino técnico. Duas das docentes entrevistadas estavam ingressando na docência EAD, na época em que o projeto foi aplicado. E os outros dois docentes já tinham um tempo de experiência na escola, na época do projeto. Exatamente por terem perfis tão diferentes que estes docentes mentorados foram escolhidos para serem os entrevistados, para que se pudesse ter percepções diferentes sobre o projeto. Além disso, todos eles possuem formações originais técnicas e na época do projeto mentoria, participavam deste como uma formação continuada com um viés pedagógico.

Foram selecionados quatro docentes de três grupos do projeto mentoria, sendo todos eles docentes mentorados, conforme figura a seguir:

Quadro 5 – Participantes da pesquisa

Grupo do Projeto Mentoria	Docentes Mentorados
1	1
2	2
3	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A seguir, segue o quadro com a legenda de identificação dos entrevistados e dos envolvidos no projeto que apareceram ao longo das entrevistas:

Quadro 6 – Legenda das siglas na transcrição das entrevistas

Sigla	Significado	Quem representa
P.1.	Professor 1	Docente mentorado grupo 1
P.2.	Professor 2	Docente mentorado grupo 2
P.3.	Professor 3	Docente mentorado grupo 3
P.4.	Professor 4	Docente mentorado grupo 2
M.A.	Mentor A	Mentor grupo 1

M.B.	Mentor B	Mentor grupo 2
M.C.	Mentor C	Mentor grupo 3
A.1.	**	Pesquisadora
S.1.	**	Nome da escola onde a entrevista foi realizada

Elaborado pela autora (2024).

As siglas foram utilizadas para indicar quem dos entrevistados(a) estava sendo mencionado(a) ou ainda, para representar alguém da escola, que também acabou sendo citado durante as entrevistas, respeitando o anonimato necessário para este projeto de pesquisa. Conforme consta no quadro, as siglas P.1., P.2., P.3., P.4., M.A., M.B. e M.C. referem-se aos participantes do projeto mentoria.

4.5 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS (ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA)

Para a construção e coleta de dados da presente pesquisa, fez-se o uso da Entrevista Semiestruturada como instrumento. Segundo Bogdane Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” Para isso foi realizado um roteiro suficientemente flexível, sem um passo a passo rígido, mas permitindo que a pesquisadora pudesse coletar os dados necessários para a realização desta pesquisa enquanto construía um espaço de diálogo com os docentes entrevistados, para que novas observações pudessem emergir desses momentos.

No estudo de caso são realizadas entrevistas com um viés mais qualitativo. Desta forma, a pesquisa pode apresentar novas perspectivas a partir das entrevistas que forem sendo realizadas. É considerada mais abrangente, uma vez que não se tem perguntas específicas que se buscam ser respondidas. Apenas é importante ter muito claro o fenômeno que será estudado e uma justificativa para tal.

Na entrevista semiestruturada, como uma entrevista guiada, há uma orientação mais qualitativa, buscando maior interação entre entrevistador e entrevistado. Essa entrevista pode ser conduzida entre duas ou mais pessoas de forma presencial ou mesmo à distância, com o uso de tecnologias como Skype, FaceTime, entre outros. (Silva, Segger, Russo, 2019, p. 3)

Define-se como entrevista semiestruturada, pois não houve nenhum questionário específico preparado antes das entrevistas com os sujeitos. Apenas um roteiro que permitia a pesquisadora partir de uma questão provocadora, proporcionando espaço para que os sujeitos se manifestem e se posicionem. A escolha desse instrumento se mostrou assertiva para este projeto de pesquisa, pois segundo Triviños (1987, p. 147) “deixa que o informante possa seguir espontaneamente as linhas de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, o que lhe permite participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.”

Foram realizadas perguntas abertas, buscando que os sujeitos entrevistados pudessem compartilhar suas percepções e experiências sem o menor tipo de interferência da pesquisadora, favorecendo sua espontaneidade e autenticidade.

As entrevistas foram realizadas on-line por meio da plataforma Colaboratte Ultra, já utilizada pelos docentes em suas interações com os estudantes e gravadas, para únicos fins desta pesquisa. Após realizadas as entrevistas, foi realizada a transcrição dos materiais para que se pudesse realizar a Análise Textual discursiva. A transcrição foi realizada primeiramente por meio do *website* Webcaptioner⁵, de maneira *on-line* e gratuita, por meio do reconhecimento de voz dos docentes entrevistados. Antes de começar a unitarização - primeiro passo para a realização da ATD, a pesquisadora ainda revisou cada uma das entrevistas, pois a plataforma não utilizava pontuação na transcrição e por vezes, trocava algumas palavras ou frases, dependendo do volume ou da interferência no áudio durante as entrevistas.

⁵ O Webcaptioner era um *website* de transcrição de arquivos por reconhecimento e voz que estava disponível na web. Foi utilizado pela pesquisadora durante alguns meses em 2023, após realizar as entrevistas. Porém em 31 de outubro do mesmo ano o projeto foi encerrado pelo programador responsável. Mais informações sobre a plataforma podem ser acessadas aqui: <https://github.com/curtgrimes/webcaptioner> - Acesso em: 20 fev. 2023.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

Após transcrever as gravações das entrevistas realizadas com os docentes os textos foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016) e a partir das categorias que emergiram das unidades de sentido. Segundo Cazzanelli (2022), baseado nas palavras de Moraes e Galiazzi (2016), afirma que a ATD:

Consiste em unitarizar, categorizar e produzir metatextos a partir de dados levantados em pesquisas (entrevistas, questionários, gravações, observações). É uma produção escrita em que o autor assume-se sujeito efetivo, buscando um texto final que expresse novas compreensões, a partir de movimentos recursivos de categorização, em interlocução com a teoria e a locução empírica, visando à obtenção de argumentos válidos à questão problema, valorizando o sujeito como centro da pesquisa e o mundo vivido por ele.

Nesta metodologia o pesquisador está constantemente reconstruindo suas ideias a partir do que é encontrado nos textos bases para as pesquisas. Uma boa análise exige do pesquisador impregnação nos assuntos e teorias do tema, que são estudados em sua pesquisa.

Movimentar-se nesse tipo de análise requer reconstruir entendimentos de verdades e de seus modos de instituí-las. Exige do pesquisador assumir-se nos movimentos de seu próprio pensamento, na procura de novos sentidos que necessitam ser produzidos ao longo do processo, sem ter ponto de chegada previsto. O pensamento linear e racionalizado precisa dar lugar ao pensamento complexo, emergente. (Moraes; Galiazzi, 2016, p.192).

A seguir, observa-se uma figura exemplificando de maneira objetiva as etapas da ATD.

Figura 2 – Etapas do processo da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A análise iniciou com a constituição do 'corpus de análise', com o texto produzido a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos, no caso da presente pesquisa. Nesta etapa a codificação, buscando preservar as identidades dos entrevistados foi essencial. Após isso, foi-se desconstruindo o texto e emergindo as 'unidades de sentido', na etapa de unitarização. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p.194):

O processo de unitarização pode ser entendido como o movimento de um sistema de ideias organizado para o caos, produzindo-se um conjunto desordenado e caótico de unidades relativas aos fenômenos investigados. Essa desorganização visa a criar as condições para o surgimento de formas de organização. A desorganização do material do corpus corresponde à criação de um espaço criativo, de auto-organização, capaz de dar origem a combinações originais. O caos criado pela unitarização faz emergir as condições para o funcionamento da auto-organização.

Após isso, foi necessário agrupar essas ideias que surgiram no processo de unitarização e dar início ao que veio depois a ser as categorias - a etapa de categorização. Esta etapa pode ser caracterizada como um agrupamento das Unidades de Sentido que apresentam semelhanças entre si, criando pequenos grupos. Segundo os autores "A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica em nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas." (2016, p.44). Após a construção das unidades de sentido, o processo de análise se encaminhou para a elaboração do Metatexto. Com as etapas anteriores o pesquisador já vai construindo a estrutura básica deste texto, construindo pontes entre as categorias. (Moraes, Galiuzzi; 2016, p. 54). Também, podemos observar que: "na análise Textual Discursiva corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados." (Moraes, Galiuzzi; 2016, p. 96)

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 93) a "Análise Textual Discursiva constitui-se em um processo em espiral. " Ou seja, é um processo cíclico, que vai se repetindo até o término da análise dos materiais. Os autores comparam o processo da ATD como uma tempestade de luz, que parte de um meio desordenado e que vai iluminando como que com raios de luz os contextos, buscando apresentar algum tipo de compreensão.

(...) pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validade. (Moraes; Galiazzi; 2016, p.34).

Desta maneira, buscou-se por meio da ATD, dar luz aos elementos encontrados nesse formato de formação continuada docente. Após a unitarização das entrevistas, baseado no material das entrevistas transcrito previamente, se chegou a três categorias emergentes, a saber e organizadas no quadro a seguir:

Quadro 7 – Síntese dos dados obtidos na análise através da ATD

Unidades de sentido	Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais	Subcategorias
291	118	17	Percepções sobre o projeto	Benefícios do projeto
				Desafios do projeto
50	17	4	Aprendizagens realizadas	***
51	11	6	Relacionamento Mentor X Mentorado	Influência do mentor
				Admiração do mentor
393	146	27	3	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A primeira categoria tem o título de ‘Percepções sobre o projeto’, com a intenção de apresentar tanto os pontos positivos, como os pontos negativos e as sugestões dos entrevistados. Para isso, foi organizada em duas subcategorias: ‘Benefícios do projeto’ e ‘Desafios do projeto’. A segunda categoria leva o título de ‘Aprendizagens realizadas: compartilhamento de práticas’, sem subcategorias. E a terceira e última categoria foi denominada de ‘Relacionamento Mentor X Mentorado’, e foi subdividida em duas subcategorias, com o objetivo de apresentar dois pontos que surgiram nas entrevistas, a respeito da relação com os mentores. São elas: ‘Influência do mentor’ e ‘Admiração do mentor’.

4.7 CUIDADOS ÉTICOS

A presente pesquisa aconteceu no âmbito da educação, com seres humanos e como tal foi conduzida observando os princípios éticos durante todo o período da investigação (Padilha *et al.*, 2005). Foi realizada com participantes voluntários e não identificados, assim como não foram revelados os dados da instituição onde o projeto aconteceu, conforme Parágrafo Único do Artigo 1º, da Resolução 510, de abril de 2016. (Brasil, 2016).

Nos apêndices é possível acessar o Termo de Anuência para a Realização de Pesquisa Científica (TARPC) destinados aos responsáveis pela instituição de ensino onde a presente pesquisa aconteceu (Apêndice A) e na sequência, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado aos participantes entrevistados (Apêndice B). Os documentos têm por finalidade declarar a ciência dos mesmos com relação à metodologia da pesquisa, aos objetos que foram utilizados, seus objetivos e também o respeito que foi destinado a cada indivíduo participante. Todos os entrevistados tiveram como direito reservado a possibilidade de recusar de sua participação na pesquisa, a qualquer momento durante a investigação. Assim como, terão acesso ao material transcrito antes de ser publicado para que possam se certificar de que o que está escrito é de fato o que se pretendeu dizer durante a entrevista.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Serão apresentadas a seguir os resultados percebidos a partir da análise realizada dos textos obtidos das entrevistas dos quatro docentes mentorados.

Cada um dos três objetivos específicos norteou a análise e constituição das categorias emergentes. Questões como os desafios da docência on-line e a importância do relacionamento próximo com colegas docentes mais experientes na formação continuada docente se apresentaram como benefícios do projeto mentoria. O contato com esses docentes referências (mentores) indicou também um maior comprometimento dos docentes participantes do projeto, pois entre outros motivos, as aprendizagens percebidas vinham de exemplos reais e práticos, proporcionando identificação e maior empatia. Sugestões e pontos de melhoria também aparecem no metatexto, indicando a transparência e clareza na análise deste modelo de formação continuada.

A análise textual discursiva permitiu que se chegasse a três categorias a saber, apresentadas no quadro abaixo com a intenção de organizar e sintetizar os dados:

Quadro 8 – Relação entre os objetivos da pesquisa, as categorias finais e os argumentos aglutinadores

Objetivo	Categoria final	Argumento aglutinador
Identificar na percepção dos tutores(as) mentorados, benefícios e desvantagens desse modelo de formação continuada.	Percepções sobre o projeto	O projeto mentoria sendo aplicado pela primeira vez, apresentou pontos positivos, pontos de melhoria e desta primeira edição surgiram sugestões de aprimoramento para novas oportunidades, caso fosse aplicado novamente.
Mapear as aprendizagens realizadas pelos mentorados.	Aprendizagens realizadas: Compartilhamento de práticas	Por estarem organizados em grupos entre docentes tutores, as aprendizagens realizadas e identificadas decorrem do compartilhamento de práticas entre os colegas em todas as esferas da docência on-line.
Investigar se a possibilidade de troca com docentes mais experientes influenciou positivamente na prática pedagógica dos docentes mentorados.	Relação mentor X Mentorado	Formação continuada conduzida por docentes mais experientes tem potencial de grande impacto, pois há conexão entre os docentes e maior nível de empatia.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O quadro 8 mostra a relação entre objetivos, categorias e argumentos para aglutinação. A seguir serão detalhadas cada categoria que emergiu da pesquisa.

5.1 Categoria 1 – percepções sobre o projeto

Essa categoria busca evidenciar os benefícios e desvantagens identificados pelos mentorandos, da aplicação desse projeto mentoria como uma oportunidade de formação continuada docente, especialmente para docentes da EAD.

O presente projeto foi aplicado uma única vez na escola entrevistada, no ano de 2021, como mais uma opção de formação continuada para os docentes. Após o término do mesmo, a formação continuada se manteve por meio de reuniões previamente agendadas, mas que não possuíam uma conexão entre os encontros e com todos os docentes da escola presentes, o que hoje está em trezentos docentes. A proposta de organização do projeto, com cronograma dividido por blocos e conectando o assunto de um tema no outro foi intencional, visando transmitir aos tutores um compromisso e uma maior seriedade. Nesse formato de programa de mentoria, a estrutura dessa nova formação continuada tinha a intenção de organizar pequenas comunidades de aprendizagem com os docentes, buscando maior envolvimento, comprometimento e participação. Segundo Brook e Oliver (2003, p. 150) “Há Um forte apoio para a suposição de que o fenômeno social da comunidade pode ser bem aproveitado no apoio à aprendizagem online. isso é sustentado por teorias de aprendizagem que destacam o papel da interação social na construção do conhecimento “. É possível perceber esse sentimento na fala de P.1., pois para ele o projeto tinha um tom de maior seriedade. Acredita que os participantes se cobraram mais, por entenderem que estavam participando de um programa mais amplo do que algo interno, como um GT (Grupo de Trabalho), pois estavam participando do S.1. Programa de Mentoria:

Eu acho que nesse processo tem um ‘que’ ainda mais de mais seriedade né, na minha percepção, eu acho que tu te cobra mais, né, os participantes acabam se cobrando mais, ‘não espera aí, a gente tá num programa, né, s.1. programa de mentoria’, que é mais amplo do que algo interno.

Ao longo da entrevista, P.1. relata que não está dizendo que esse projeto é mais importante, ou não, e fica na dúvida se soube se explicar bem. Mas segue explicando

que na sua opinião, a forma de se posicionar, se comprometer, nesse tipo de programa, talvez seja maior que em outros, pois sabendo que estão em um grupo pequeno, o que cada participante traz é mais considerado, mas notado.

Não tô dizendo que é mais importante ou não, não sei se eu me expliquei bem, to dizendo que é, a forma de tu se posicionar nesse tipo de, se comprometer com esse programa talvez seja maior né, por saber que é um grupo menor, que o que tu trazer vai ser mais considerado né, e eu não tô falando por mim, eu tô falando das conversas que a gente teve inclusive com os colegas tá?!

Ao trazer essa fala sobre estar em um grupo pequeno, o tutor entrevistado está fazendo uma comparação com o número de tutores presentes nas reuniões pedagógicas, que na época eram em média de 120/150 pessoas conectadas na mesma web. Além disso, geralmente, oitenta por cento dos docentes conectados não comentavam e nem interagem, mas por estarem em um grupo grande de docentes, isso acaba não chamando a atenção.

P.1. também reforça que essa não é uma percepção única sua, mas também de outros colegas com quem conversou.

Durante as entrevistas também foi possível perceber a intenção de continuação do projeto, como uma formação continuada, no sentido de que fosse aplicado novas vezes. Isso se deu, pois conforme mencionado anteriormente, o projeto teve apenas uma aplicação, voltando depois disso ao formato de formação continuada que havia anteriormente. P.4. diz que está sempre pensando coisas para melhorar na sua prática docente e que o projeto contribuiu muito para isso. Disse ainda que se pudesse ter sempre o projeto mentoria, seria bom: “que a gente sempre, eu não sei né, eu sempre tô pensando em coisas pra melhorar, né, e isso é muito bom acho que se pudesse ter sempre né.”

Quando questionada se participaria de outra edição do projeto, caso acontecesse, P.4. diz que com certeza, que por ela não teria terminado, que entre os colegas de seu grupo até brincaram que não queriam que terminasse assim, porque era um momento dessa troca de práticas dos fazeres mas também era o momento de integração entre os colegas. P.4. segue afirmando que era muito bom e que poderia fazer sempre, se durasse o ano inteiro ela faria, porque acha que é bem bacana.

Ai, com certeza, com certeza, por mim não teria terminado, até a gente brincou não queria que terminasse assim, porque era o momento dessa troca né de práticas dos fazeres mas também era o momento de, ã, de integração ali com os colegas, então era muito bom assim, eu, eu poderia fazer sempre né, se durasse o ano inteiro (rsrsrsr) eu faria, porque eu acho que é bem bacana assim

A manifestação de interesse em uma nova versão do projeto também aparece durante as entrevistas dos demais docentes. Quando questionado se participaria novamente, caso o projeto fosse aplicado novamente, P.1. disse que sim, claro que sim: “Claro que sim, participaria sim. acho que faz muito sentido, tudo isso que eu te falei assim, acho faz total sentido...” Assim como P.3. que disse que com certeza, gostaria sim: “ah, com certeza, com certeza, gostaria sim!” Já P.2. manifestou sua intenção antes mesmo de ser perguntada sobre a intenção de participação no projeto, caso ele um dia fosse aplicado novamente: “Eu até esses dias tava pensando se não ia ter uma outra rodada assim, que tinha sido bem legal! hehehe” O fato de P.2. ter dito isso, sem ter sido questionada sobre, revela uma verdadeira intenção de participar novamente do Projeto Mentoria, o que poderia ser afirmado também que o projeto teve efeitos positivos em sua prática docente, daí a vontade de participar de uma segunda edição do projeto. Em outro momento, mais para o final da entrevista, P.2. fala novamente de maneira espontânea, que gostaria que houvesse uma segunda rodada do projeto. Após essa afirmação, Ihe foi questionado como contribuiria agora, uma vez que na primeira rodada estava com pouca experiência como docente do EAD e P.2. diz que acredita que poderia contribuir para os colegas que estão entrando e até, de repente, para quem já está na casa. Acredita que aprendeu muita coisa ao longo dessa caminhada, como, por exemplo, segurança nas apresentações. Cita os Momentos on-line (momentos onde os tutores dão aulas ao vivo para os estudantes), onde no início, ficava gaguejando, hoje, por exemplo, não fica mais:

Ah eu acho que eu tenho, até assim, os colegas que estão entrando né, eu vejo assim e até pra de repente quem tá na casa já, eu acho que muita coisa que eu aprendi ao longo dessa caminhada né, desde segurança para as apresentações né, que chegava os momentos online e tu ficava assim, gaguejando.

Muito se escreve sobre educação, mas poucos são os projetos dedicados para o desenvolvimento integral dos docentes. Quando isso acontece, acaba deixando essa marca de cuidado e atenção para com esses profissionais. O projeto não envolvia questões financeiras, nenhum tipo de acréscimo ou bônus pela participação, mas foi

desenvolvido e apresentado como uma proposta de desenvolvimento profissional - quase que personalizado, pois seriam atendidos em pequenos grupos, por aqueles que haviam sido considerados, pela gestão da escola, os tutores destaque. As ideias de exclusividade, desenvolvimento e personalização estavam como plano de fundo do projeto desde o início e por isso, P.3. tenha se sentido lisonjeada. P.3. diz que no primeiro momento, quando recebeu o convite para participar do Projeto Mentoria, se sentiu super lisonjeada. “E assim no primeiro momento quando eu recebi o convite assim, eu fiquei super lisonjeada.” A permanência na carreira como docente e a qualidade dessa trajetória está intimamente ligada à experiência que esses profissionais experimentam nos primeiros anos, como era o caso de P.3. na época de aplicação do projeto. Essa ideia de cuidado com o início da carreira docente é defendida por Papi e Martins (2010, p. 43):

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional.

O projeto não teve somente pontos positivos e ao longo deste trabalho serão apresentados os pontos de melhoria indicados pelos tutores participantes. Porém, dentro dos benefícios percebidos é possível destacar a construção de um espaço aberto ao diálogo, proporcionando espaços de trocas sobre os mais diversos assuntos, especialmente sobre práticas dos docentes no online. Como primeiro ponto positivo do Projeto Mentoria, P.1. relata que o cronograma previsto e dividido por blocos e cursos, possibilitava que os docentes pudessem se preparar para estudarem juntos aquele assunto, se preparando previamente para dar foco naquele assunto determinado e poder discutir com os colegas, com algum tipo de propriedade, por conta da preparação: “Mas ele te dava Uma periodicidade, para que pudesse estar previamente preparado sobre aquele assunto, ou com foco naquele assunto, né para discutir com colegas, então esse é o primeiro ponto.”

A possibilidade de se preparar previamente para cada encontro, foi um dos pontos positivos do projeto. Isso se deu, pois ao iniciar o programa mentoria, todos os mentores receberam um cronograma com a quantidade de encontros e os assuntos para cada um deles, divididos em blocos de assuntos importantes para a escola, naquele momento.

Com esse cronograma em mãos, cada mentor tinha autonomia para organizar os encontros com seus mentorados, definindo a periodicidade dos encontros de acordo com o que ficasse melhor para realidade de cada grupo, desde que fosse possível atender os assuntos pré-definidos. Ao falar sobre os benefícios do projeto na sua opinião, P.1. apresenta este, como um deles: “a questão da possibilidade de um preparo prévio, né”.

Ao seguir relatando todos os benefícios do Projeto Mentoria, no seu ponto de vista, P.2. diz que além de outros benefícios, foi trazido muito conteúdo, ao dizer: ‘além de todo o conteúdo que veio’, antes de apresentar, o que na sua opinião, foi o maior dos benefícios: a troca de experiência.” E aí o que que foi uma das propostas que eu achei muito legal né, além de todo o conteúdo que veio.” Autores como Mizukami (1986) acreditam que cursos de formação de professores, deveriam ser espaços para discutir além das teorias prontas, a conjectura das teorias com as experiências práticas, com a aplicabilidade delas nas ações dos educadores. Segundo ela:

Um curso de professores deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente. (Mizukami, 1986, p. 109)

Ainda falando sobre as características que pode conhecer de seu mentor, por meio do Projeto Mentoria, P.3. relata que não conhecia a personalidade de D.3., mesmo tendo trabalhado juntos por alguns anos, enquanto P.3. era assistente pedagógico. P.3. também relata que isso aconteceu, pois D.3. sempre foi muito introspectivo, sempre muito restrito, na dele: “a personalidade dele, eu não conhecia, primeiro porque ele sempre foi muito introspectivo sabe, sempre restrito na dele assim enfim “. Importante destacar que esses primeiros anos que trabalharam juntos, a escola funcionava em regime 100% presencial. Esse relato de P.3. demonstrou que, estarem presentes fisicamente no mesmo espaço, por anos, não permitiu que se conhecessem bem. Porém, durante um projeto totalmente remoto, porém intencional, ambos puderam se aproximar, se conhecer verdadeiramente, trocarem experiências e aprenderem juntos. Presença no mesmo espaço físico não garante conexão e nem aprendizagem. O que define isso é o tanto de intenção envolvida no processo.

Outro benefício do Projeto Mentoria, apresentado pelos mentorados entrevistados foi a possibilidade de uma prática rápida, quase que instantânea. Isso se deu pois os encontros eram *on-line*, então, por estarem conectados em seus computadores, os docentes podiam já ir de alguma maneira, aplicando, ou testando, as práticas demonstradas por seus colegas nos grupos. Para Marcelo e Vaillant (2009, p.47), “formação inicial, a inserção na docência e o desenvolvimento profissional devem estar relacionados para proporcionar uma aprendizagem coerente.” P.4. comenta que nos encontros, caso alguém comentasse sobre alguma prática do AVA que outro colega não conhecia, já abriam o AVA e mostravam como fazer. Deu o exemplo dos feedbacks humanizados. Disse que às vezes uma reunião englobava várias coisas que fazem parte da tutoria* e isso era bacana, pois assim os encontros não eram teóricos e sim bem focados na prática.

Por exemplo, uma reunião englobava várias coisas que fazem parte ali da nossa rotina então isso foi bacana, porque não foi uma coisa assim teórica, né, não, foi muito focada na prática né, e às vezes ah vamos abrir aqui o ambiente virtual, daí abri de alguém ah vamos olhar tal coisa, sabe.

Nesse processo de mostrar como faziam e tirar dúvidas, P. 1. diz que se abria também a oportunidade de criticar e refletir criticamente sobre suas práticas. Isso não é uma prática comum nas escolas, embora seja muito importante, na prática docente, conforme Mendes, 2008 “sozinho na tarefa de transpor o que aprendeu na esfera do saber para a esfera do saber fazer. Pouco ou nenhum são Os momentos de partilhar coletivamente experiências e reflexão sobre elas” (p.35). Como exemplos dessas reflexões, P.1. cita que algumas ações no AVA, acabam sendo muito mais trabalhosas do que efetivas, visto que a maioria das ações que os docentes fazem no AVA, são totalmente manuais. E como as turmas costumam ser grandes, em uma média de 50 a 100 alunos, os comandos manuais podem acabar tomando muito tempo na rotina. Se não forem efetivos para a turma, não é válido que sejam feitos, e, segundo P.1. a possibilidade de conversarem com tutores de diferentes áreas e experiências possibilitou esse espaço importante de reflexão sobre algumas práticas.

E aí surgir até uma possibilidade de criticar, 'bah, mas não é demais né?!" ah mas 50, mas isso aqui também não, de outra forma não gera tanta energia ao mesmo tempo em relação ao resultado, 'pois é não tem resultado que eu queria talvez, eu fico muito mais tempo assim...' pô legal a gente pensar, então abre até espaço para se pensar em outras coisas sabe?!

Ao ser questionada sobre os principais pontos positivos do projeto, P.2. diz que acha que foi aprender com os outros profissionais, com os outros tutores, essa proximidade que o projeto mentoria proporcionou também, com os outros tutores de outros cursos. Segue dizendo que às vezes, os tutores acabam ficando só no seu 'mundinho', se referindo às suas práticas e as experiências dos colegas do próprio grupo do curso, que não conseguem enxergar novas possibilidades de fazer as coisas. Porém, quando saem um pouquinho da sua 'zona de conforto', e tem contato com outros profissionais de outras áreas, se referindo aos colegas tutores de outros cursos, acabam aprendendo coisas novas.

Hã, eu acho que aprender com os outros profissionais né, com os outros tutores, hã, essa proximidade também com os outros tutores né, porque às vezes a gente fica só no nosso mundo ali, né, e aí no momento que tu sai um pouquinho né, tu tem contato com os profissionais ali de outras áreas, tu acaba aprendendo coisas novas também,

O projeto oportunizou também para que os que não se consideram tão criativos, pudessem ter novas ideias e conhecer novas práticas, por meio da troca com os colegas P.4. acredita que a continuação desse projeto ajudaria muito, pois às vezes tem pessoas que não tem uma ideia diferente, ou até, por virem diretamente da área técnica, podem ter dificuldades com algumas coisas que a troca com colegas que já fazem a mais tempo, pode facilitar: "esse projeto acho que iria ajudar muito assim, né, porque às vezes tem pessoas que não tem uma ideia diferente ou né dependendo justamente dessa coisa da gente vir da área técnica. . . " P.1. disse que seu grupo de mentoria acabava conseguindo transitar por diversos vieses, se referindo aos pontos já abordados desde o início da entrevista, como boas práticas no AVA, experiência docente, imaginar formas de conhecer os estudantes, etc. . . "a gente acabava conseguindo transitar em diversos vieses assim ". O objetivo de colocar docentes com perfis e formação tão diferentes nos grupos, era justamente esse: que pudessem conversar sobre os mais diversos assuntos e perceber que as dificuldades que aparecem em um curso, também aparecem em outros. Além de, criar um espaço possível para criar inovações. Como um segundo ponto

positivo do projeto, P.1. também relata, que na sua opinião, outro benefício dos encontros era a riqueza que a troca com os colegas trazia: “Segundo ponto é a riqueza que a troca trazia né, “ P.1. está se referindo às diferentes experiências que havia no grupo, que era composto por colegas que tinham tempos diferentes de docência e tutoria, além de atuarem em cursos diferentes na escola, trazendo para esses momentos as práticas, combinados e dificuldades que existiam em cada equipe. Com relação a formações e áreas de atuação distintas entre o mentor e os demais colegas dos grupos de mentoria, Felisatti; Rivetta e Boneli (2022, p. 205) defendem que:

(...) não necessariamente, na mentoria do corpo docente, o mentor e o pupilo devem ter a mesma formação disciplinar: são mais boas habilidades transversais que podem 'empear-se' de forma mais frutífera em um processo de mentoria; por isso, as competências disciplinares nem sempre têm tanto impacto e é possível desenvolver uma relação de orientação eficaz, mesmo processando diferentes campos disciplinares.

Nos demais formatos de reuniões de formação continuada, os docentes acabavam se reunindo todos juntos, o que não possibilitava trocas de experiências por ser um grupo muito grande, ou ainda, se reuniam com os colegas que atuavam no mesmo curso e, conseqüentemente, acabavam compartilhando das mesmas dores e mesmas práticas.

O formato de grupos pequenos de pessoas possibilitou uma verdadeira integração entre as equipes docentes da escola. Nesta escola, devido ao número alto de docentes, os mesmos são divididos por curso ou área de atuação, formando equipes, onde cada um possui uma coordenação de curso e organiza algumas operações de acordo com sua natureza. Por esse motivo a interação e a troca com docentes de outros cursos foi tão valorizada pelos entrevistados, pois sem um trabalho intencional e cuidadoso, isso não aconteceria. Segundo Pallof e Pratt (2007, p. 31): “Em ambientes online, há uma maior possibilidade de ocorrer a sensação de perda entre os alunos - perda do contato, perda da conexão e, como resultado, uma sensação de isolamento. conseqüentemente, deve-se dar atenção ao desenvolvimento intencional da presença.” Além da criação de vínculo. P.1. diz que nesse formato de reunião em grupos de 4 ou 5 pessoas, eles conseguiam interagir e trocar experiências entre eles, além de poderem criar vínculos entre si, possibilitando que viessem a interagir mesmo fora da reunião, perguntando se o colega poderia lembrar como fazia determinada ação, por exemplo: “mas é diferente quando tu pega um grupo de quatro cinco pessoas ali né, que tu consegue trocar até fora daquele

momento ali, 'bah cara me explica de novo como é que tu fez isso aqui?' 'ah, ta, pô, mas é isso aqui ficou legal!'"

Para P.1. outro benefício foi a proximidade com os colegas. Segundo ele, a troca com os docentes do seu grupo se deu no antes, durante e depois dos encontros. A possibilidade de trocar figurinhas, possibilitou a criação de uma parceria entre os colegas, criando assim uma rede informal entre eles, conseqüentemente: "A proximidade dos colegas ali no antes durante e no depois, poder trocar figurinha com essa parceria, esses conec, como é que eu diria assim?! Essa rede informal que acaba se criando também né?! Acho que tudo isso faz parte". A criação dessa rede informal entre os docentes, conforme descrito por P.1. contribui para uma construção de identidade do profissional docente, conforme indicado por Nóvoa (1992, p. 14):

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Quando questionado se P.1. achava que essa multidisciplinaridade nos grupos era positiva, ele respondeu que achava sim, claro. Afirma que dessa forma, sai um pouco da bolha, no sentido de sair da rotina e das mesmas perspectivas que já conhece, no seu grupo habitual. "Achei que sim, claro... É... Tu sai um pouco da bolha né?!" Segundo P.1. embora cada um tenha seu ponto de vista, seus vieses, querendo ou não, cada um vai trazer para o seu grupo de mentoria, o que acontece dentro do seu grupo maior (grupo do curso). Frases como: 'Lá a gente faz assim', podem despertar nos colegas dos outros cursos coisas novas, o sentimento de que eles também podem fazer assim em seus cursos. E, de novo, dessa maneira vai se unificando, vai trazendo um ganho para a escola:

Embora tenha né, as suas, seu ponto de vista, seus viés e tudo mais, Mas querendo OU não ele vai trazer, 'a lá a gente faz assim' 'lá.' e esse lá fazemos assim 'Opa, isso aqui a gente podia também' vai . . . De novo, vai unificando, vai trazendo, vai trazendo um ganho né?!

Enquanto falava sobre os benefícios do projeto, na sua percepção. P.2. descreve os participantes do seu grupo e diz que havia outros colegas de outros cursos, diferentes do seu. Diz ainda que ingressou na escola durante a pandemia e, nesse período, a escola estava operando completamente de maneira remota. Dessa maneira, P.2. só conhecia,

virtualmente, os colegas de seu próprio curso. P.2. diz que só agora que está tendo relação com as outras pessoas da escola e com colegas de outros cursos, pois após o término da pandemia, as equipes passaram a se reunir presencialmente em alguns momentos, para alguns trabalhos específicos - embora a atuação da tutora ainda seja completamente remota. Mas destaca que esse também foi um benefício do Projeto Mentoria, pois lhe permitiu começar a conhecer um pouquinho outras pessoas de outros cursos, por meio dos colegas que estavam no seu grupo da mentoria:

E aí a gente tinha colegas e eram colegas assim de outros cursos, né porque, eu mesmo, sou uma pessoa que eu entrei no S.1. No meio da pandemia, então agora que eu tô tendo relação com as outras pessoas, os outros cursos né?! E aí esse programa né, essa mentoria foi legal por isso, porque aí eu comecei a conhecer um pouquinho também e outras pessoas e outros cursos né?!

Ainda falando sobre os principais benefícios que identificou no projeto mentoria, P.2. diz que acha que a multidisciplinaridade foi interessante. Afirma que gosta muito disso e que acredita que cada área tende a somar com alguma coisa: “Então acho que essa multidisciplinaridade, né, é interessante, eu gosto muito disso né?! Eu acho que cada área tende a somar né, com alguma coisa.” Por atuar em um curso bem específico - design de interiores, os demais colegas do grupo da mentoria - ambos de cursos da área de gestão, acabaram trazendo perspectivas e práticas diferenciadas, pois é possível identificar uma mudança na postura dos estudantes de um curso para o outro, o que consequentemente acaba influenciando também e diretamente, as práticas docentes.

A possibilidade de interagirem com os colegas depois das reuniões de formação, de maneira espontânea, também é um ganho para o grupo, que passa a se conhecer um pouco mais e a ter assuntos em comum. P.1. apresenta este, como sendo um ganho adicional do projeto mentoria. Para P.1. às vezes em uma reunião com muito mais pessoas (imagino que aqui estava se referindo aos demais formatos de reunião pedagógica, mencionados anteriormente) tem gente que acaba por se sentir intimidado, acreditando que suas práticas nem são tão legais assim, e por consequência, acaba não mostrando o que e como faz. Já num grupo menor, como os grupos da mentoria, a sensação é que eles fazem mais parte, são mais necessários ali e que o grupo precisa mais do que o que eles têm a dizer. Acredita que seja esse o ponto e dessa forma, os docentes acabavam se abrindo, mostrando, perguntando e participando mais:

Às vezes numa reunião com mais, muito mais pessoas, tem gente que acaba, ah nem vou mostrar, porque o que eu faço, de repente não é tão legal assim, de repente lárala... E num grupo né, um comitê menor assim, tu parece que se sente mais parte ou mais necessário que tu participe mais, talvez seja esse o ponto, e aí tu acaba abrindo, mostrando, participando, perguntando mais...

Embora não seja tão comum no Brasil, o trabalho com a metodologia da mentoria, para a formação continuada de docentes, é importante considerarmos essa fala de P.1. fazendo uma comparação com os outros formatos de formação. Se não experimentarmos novos modelos e formatos, não conseguiremos descobrir os possíveis impactos e riquezas escondidos nos formatos 'diferentes' de formação. Para Nóvoa (1992, p.16) "É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico."

Além disso, o projeto oportunizou aprender com os colegas mais experientes, ao conectar os docentes mentores com os docentes mentorados e organizar toda a equipe nessa proposta. P.4. traz seu exemplo: lembra que quando começou, tinha muita dificuldade com a escrita, pois sua escrita sempre foi muito formal, devido ao que ela produzia como profissional antes de se tornar docente. E aí, a escrita para falar com o aluno foi um pouco difícil no começo, mas observando como as outras pessoas escreviam, ajudou muito. E dessa forma, pode ver coisas práticas dos colegas também:

Eu lembro assim, logo que eu comecei eu tinha muita dificuldade da escrita por que a minha escrita sempre foi muito formal né por causa da, do que eu produzia né, como profissional, e aí coisa de falar com aluno, e aí tu, tu observando como as outras pessoas escrevem também te ajuda muito né, então assim eu pude ver assim coisas práticas dos colegas também né?!

Além disso, P.2. diz que a troca com os colegas mais experientes foi ótima, até para se sentir mais segura no que estava fazendo. Disse que se lembra que foi uma das últimas a apresentar sua sala de aula virtual, porque estava super receosa. Sabia estar alinhada com o que a escola pedia e com o que era necessário, mas, ao mesmo tempo, também sabia que estava iniciando na EAD. Disse se lembrar que ainda estava naquele período de seis meses, fase inicial, meio que em período de experiência (embora oficialmente esse período de experiência seja menor, seja de três meses). Mas se lembra que quando mostrou sua sala para os colegas, eles gostaram. Afirmaram estar super legal, que tinha avisos legais e isso fez com que P.2. ficasse animada. Se lembra que receber esse feedback dos colegas mais experientes foi bem interessante:

Eu acho que que foi ótima, assim, hã, até para mim me sentir mais segura sobre O que que eu tava fazendo, sabe?! eu lembro que eu deixei, eu fui uma das últimas apresentar minha sala de aula porque eu tava super assim, né, eu digo, poxa, eu tava iniciando né, eu não sabia isso que eu tava fazendo tava indo ali, se eu tava alinhada né, porque eu lembro que eu ainda tava naquele período ali, do meio ano né, da fase inicial ali, de experiência né. E aí quando eu mostrei, eles gostaram né, disseram 'não, tá super legal, também tem uns avisos legais;;', e tal, e aí, aquilo até, tu fica animado né, então eu lembro que foi bem interessante por isso sim. . .

Por meio desse relato é possível perceber que a participação no projeto e por meio da interação com os colegas mais experientes, P.2. desenvolveu sua confiança enquanto docente e segurança nas suas escolhas e ações, para com as turmas. Segundo Reali; Tancredi e Mizukami (2008, p. 77):

Ter o apoio e acompanhamento de mentores é fundamental durante esse processo de inserção profissional docente, à medida que Os mesmos podem ajudar a amenizar O “choque de realidade” muito presente nos primeiros anos de docência. Além disso, iniciativas de acompanhamento docente possibilitam uma apreciação da base de conhecimento profissional do professor e a busca por meios apropriados para ampliação, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Para Marcelo Garcia (2009, p. 20), “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. É possível perceber isso também, na fala de P.2., quando diz que o maior benefício do Projeto Mentoria foi o acolhimento, o fato de se sentir acolhida pelos demais colegas do seu grupo da mentoria. P.2. relata que bem ou mal, todos os demais colegas do seu grupo já estavam a mais tempo no EAD e na instituição que ela: D1, bastante tempo de casa, sua mentora também, e o D.2., também já tinha mais tempo de casa que ela. Aí, quando P.2. chegou no grupo, com bem menos tempo de casa, eles a acolheram, afirmando que daria certo. Por esse motivo, P.2. acredita que o acolhimento foi um grande ponto positivo do projeto, pois na sua experiência, ela foi super bem acolhida pelo pessoal:

Mas O top top top mais é a questão e do me sentir acolhida né, porque bem ou mal eles eram pessoas que já estavam há mais tempo né, a D1 bastante tempo de casa, D2 também, Um menino agora não me lembro O nome dele, mas ele também já tinha mais tempo de casa, e aí eu que cheguei ali , que tava menos tempo, então eles me acolheram assim né, 'não, vai dar certo!' né, então eu acho que o acolhimento também, é Uma coisa que eu, que eu elencaria, que fui bem, foi bem acolhida ali pelo pessoal...

Mesmo não sendo um dos objetivos iniciais, o projeto mentoria deu visibilidade para os talentos da escola, pois após a sua conclusão, uma das mentoras foi convidada para conduzir reuniões e apresentar suas práticas. P.4. diz que acha bacana que da mentoria surgiram outras oportunidades, pois os colegas acabaram conhecendo as expertises de outros colegas de outros cursos (intercursos) e que desse conhecimento surgiram oportunidades da sua mentora trazer seus conhecimentos para o grupo do seu curso (lembrando que mentora e mentorada eram de cursos distintos). Além disso, na semana em que esta entrevista foi realizada, a mentora de P.4. também foi convidada para conduzir uma reunião pedagógica para todos os docentes da escola, apresentando suas práticas e seu fazer docente: “Eu acho que, que o bacana é isso, é, por exemplo assim daquela mentoria surgiram outras oportunidades dela trazer para o grupo, né, dos cursos e agora foi essa semana, ontem né, que aconteceu a reunião pedagógica, e ela também apresentando.” Ao mencionar que a experiência foi uma coisa bacana, entendo que queira dizer que gostou de o projeto ter dado visibilidade para os talentos internos da escola, ainda que esse não tenha sido o objetivo principal. Para P.1. também este projeto não era apenas uma tarefa, mas sim um programa de desenvolvimento interno. “Ah não é, claro que tu pode levar para esse lado, mas não é uma tarefa simplesmente, é um programa de desenvolvimento interno, né?!” Acredito que ele estava querendo dizer que o projeto não estava apenas cumprindo o Procedimento Pedagógico da escola - que diz que precisam ser feitas pelo menos três horas de formação continuada, por mês, para a equipe docente. Na sua percepção, esse projeto ia além disso, não era apenas o cumprimento de uma tarefa. A estrutura e a proposta dos encontros, a organização das equipes entre mentores e mentorados, e as demais características, imprimiram um aspecto de desenvolvimento interno para a equipe, pois diversas questões acabavam sendo tratadas nas reuniões, para além do 'tema pedagógico'. Segundo Nóvoa (1992, p. 16) “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.”

Esse docente entrevistado, P.1., tem formação em Gestão e atua na área de Recursos Humanos, além de ter experiência profissional nessas áreas como consultor

de empresas. Ele aponta como ponto positivo e como uma possível aplicabilidade do projeto, que o mesmo fosse utilizado como uma ferramenta para o setor de Recursos Humanos da escola, pois por meio do projeto é possível fazer um mapeamento dos colaboradores e suas competências. Para ele, imaginando que seja feita uma preparação prévia para a atuação dos mentores, sobre aspectos de condução para programas de mentoria, seria possível trabalhar e desenvolver possíveis talentos dentro da instituição. Segue explicando que essa aplicabilidade se daria no cenário de já se estar observando alguém para a atuação em algum programa específico e, por meio do projeto, ir trabalhando e desenvolvendo as competências necessárias para esta atuação (geralmente relacionadas à comunicação e liderança) e, dessa forma, isso entra como um ganho do projeto, por permitir que sejam desenvolvidos os colegas.

E que serve também, se, e aqui eu tô olhando para tua pesquisa assim com o resultado dela né e aplicabilidade, serve como ferramenta para o RH inclusive para fazer um mapeamento. Então se, imaginando que se eu tenho uma preparação prévia para o mentor né, ah porque nós selecionamos esse mentor?! Nós já estamos olhando essa pessoa para dentro de Um programa específico, dentro de algum quadrante específico aqui, trabalhando o desenvolvimento competências, né, então eu tenho esse ganho né, porque eu tô desenvolvendo essa pessoa.

Pela sua experiência e atuação, P.1. tem um olhar apurado e muita experiência no mercado corporativo, e, por esse motivo, eu acredito que tenha enxergado esse benefício também, como algo além das questões pedagógicas. Ele faz referências a formação de mentores, pois também atua como mentor de carreira e coach, por tanto, conhece bem como se dá esse tipo de projeto/processo. P.1. também apresenta o que ele chama de ganho secundário, se referindo a um fortalecimento de uma identidade, porque vai permeando também outros aspectos para além daquele encontro específico: “e não só né A.1., não só naquele momento, acho que tem talvez um ganho secundário aqui, que talvez tu vai abordar, que é um fortalecimento de uma identidade né, porque vai permeando outros aspectos que não só aquele encontro.” Muitos tutores acabam conciliando a docência com a atuação em suas formações iniciais - que não são pedagógicas, e dependendo da proporção disso, a tutoria acaba tomando forma de um complemento de renda. Projetos como este, possibilitam que os profissionais reflitam sobre suas atuações docentes e se vejam cada vez mais nesse papel, ou não. Esse modelo de formação continuada permitiu que os tutores conhecessem para além dos

conteúdos que ministram, porque e de quais formas é possível fazer, para atender o estudante. Acredito que é relacionado a isso que P.1. está se referindo quando fala em fortalecimento de identidade - no caso - identidade docente. Sobre essa construção de identidade, Nóvoa (2016, [s.p.]) diz que:

É preciso construir essa identidade profissional desde o primeiro dia de aula, ter um programa de formação docente em que a reflexão sobre a identidade profissional exista. nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. a formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente.

Outro ponto positivo e um dos benefícios do projeto apresentado por P.1. é reconhecer o que os outros grupos são bons. À medida que os representantes dos cursos vão compartilhando as identidades dos cursos com seus colegas do grupo da mentoria, cada um vai pegando para si, aos poucos, traços dos demais cursos, percebendo coisas que podem ser feitas. Aos pouquinhos, vão pegando o que cada um faz de melhor e no final, acabam unificando, criando uma identidade, uma linguagem maior:

'Ah eu sou boa'. . . esse esse, curso é muito bom nisso, esse aqui também é muito bom nisso, mas é bom em outra coisa, e esse aqui também é bom e bom e outra coisa' opa! é meio que a gente vai pegando aos poucos dentro daquilo que dá para fazer né, mas vai pegando um pouquinho do que há de melhor no outro grupo, no final a gente tá unificando, tá criando uma identidade né, uma linguagem maior.

Também foram apontados aspectos relacionados à estrutura do projeto, como alguns dos benefícios deste modelo de formação continuada. Segundo P.4. ele se lembra que muitas vezes seu grupo programava os encontros, mas que no início foram sentindo como ia fluir para saber quanto tempo dedicar em cada reunião. Essa decisão da frequência dos encontros e o tempo de duração de cada reunião, ficou a critério de cada grupo, não tendo sido decidido no início antes de começarem os encontros. A proposta era que os mentores deveriam organizar com suas equipes como funcionaria a agenda dos encontros da mentoria de cada grupo, dando flexibilidade para cada equipe, devido à complexidade inerente a conciliação de diversas agendas. P.4. diz que se não estiver enganada, começaram se organizando para fazer encontros de uma hora, mas acabou ficando duas horas, por que era muito bom: "E eu lembro muitas vezes sei lá que a gente programava, eu acho que no início a gente foi sentindo, acho que, se não me engano a

gente começou com uma hora daí acabou ficando em 2 horas por que era muito bom, era muito... ” Na percepção de P. 1., ele diz que entendeu o processo de mentoria como bem importante, muito positivo, pois o projeto apresentava uma periodicidade pré-combinada com cada participante dos pequenos grupos e um cronograma de assuntos a serem trabalhados pré-estabelecido e, nesse formato, apesar das rotinas corridas e muitas atividades, os participantes podiam se preparar para falar sobre o assunto que seria abordado naquela reunião, principalmente quando tinha algum ponto específico que seria trabalhado na reunião:

Tá, mas assim, o processo como um todo eu acho bem importante né, vejo muito positivo porque, a gente tinha uma periodicidade né, então tu já meio que, embora dentro da nossa rotina atropelado, né, mas tu já meio que se preparava para falar daquele assunto, principalmente quando tinha algum ponto.

A autonomia para agendar os encontros e customizar a organização de seu grupo, incluindo sobre quais temas dar foco no encontro, dentro de um conteúdo específico, é uma nova forma de realizar as formações continuadas dos docentes, dando espaço para que sejam trabalhadas as necessidades e características de cada um. É como um trabalho de formação mais personalizado, ainda que seja institucional e coletivo. Essa nova perspectiva é defendida por Galindo e Inforsato (2008, p. 65):

(...) repensar as formas de desenvolvê-las, já que modos tradicionais de formação continuada, baseados na total ausência de coparticipação dos professores no que se refere às tomadas de decisão e à definição de objetivos, excluem as características de uma formação contextual à qual a análise de necessidades é condizente.

Também para P.4. os encontros foram bem adequados e complementa dizendo que um conteúdo complementava o outro, e que isso foi algo que ajudou na compreensão. Disse também que foram bem explicados e reforçou que a organização de encontros a cada 15 dias é bacana e possível de colocar nas agendas, com algumas exceções, claro:

Na minha percepção foram bem adequados assim foi, né e um conteúdo complementava o outro sabe então isso também foi uma coisa que ajudou assim para mim a entender né, foi bem explicado, então eu acho que em relação assim ao tempo de uma reunião para outra a meu ver 15 dias é bacana eu acho que é que é possível colocar nas agendas ali, com algumas exceções claro.

Para P. 1. é sempre como muito positivo o trabalho em pequenos grupos, com agendas pré-fixadas, com os assuntos a serem tratados, previamente combinados,

fazendo uma referência aos outros formatos de formação continuada, onde todos os docentes participam juntos: “Bom, bem tranquilo assim o que, eu entendo sempre como muito positivo tá esse tipo de trabalho.” Quando questionada sobre sua percepção do aproveitamento dos encontros, P.4. diz que acredita que sim, que ela aproveitou bastante. Tem a impressão de que levou uns dois meses, mas que talvez estivesse bem enganada. Mas reforça que o tempo foi bem aproveitado. Diz que a estrutura de ter dois encontros no mês, na sua opinião foi o ideal, pois assim não ficou pesado, como seria se fosse toda semana, e também não ficou distante, correndo o risco de esquecer, como acredita que seria, se fosse uma vez ao mês ou a cada quarenta dias. Nesse formato as informações estavam sempre ‘quentinhas’:

Ah, sim, sim eu acredito que sim, eu aproveitei bastante assim, ã, eu tenho impressão né, que levou uns dois meses daqui a pouco tô bem enganada né porque essa coisa de tempo mas assim foi bem aproveitado, né mesmo que fosse de duas, duas vezes ao mês né, de 2 horas eu acho que eram bem bem bacanas assim e eu acho que até um tempo legal quinzenal, porque não fica tão né aquele compromisso toda semana, que muitas vezes a gente pode ter uma reunião e tal e também não fica uma coisa que tu esquece né por exemplo assim ai só mês que vem ou daqui né 40 dias, né as vezes fica muito aí já não tá quentinho ali né então esse tempo que eu acredito que foi a maioria das reuniões de 15 em 15, para mim, né?!

Segundo P.1 os encontros eram diferentes de reuniões soltas, onde chegam para conversar sobre alguma coisa, mas sem parecer que há uma intencionalidade, como se um encontro não estivesse ligado a outro, e como se não houvesse um objetivo claro para cada encontro, sem intencionalidade, se referindo aos demais formatos de formação continuada, que possuíam assuntos, mas que um não era necessariamente ligado ao outro, sem uma ideia de continuidade, e transmitindo uma sensação de que não havia intenção para abordar determinado tema: “Não era não era, diferente de uma reunião solta né, ah vamos conversar sobre alguma coisa, não, tinha uma intencionalidade né, para do que nós iremos tratar.” Os relatos de P.4. e P.1. quanto ao aproveitamento do projeto Mentoria sobre a não percepção da passagem do tempo, o trabalho com grupos menores e a interligação entre um encontro e outro, indicam que programas de formação contínua de professores podem ser bem sucedidos, se forem pensados a partir dos interesses e dos anseios dos próprios estudantes (neste caso, docentes), transmitindo uma sensação de personalização, diferentemente de programas que são definidos e apresentados em grupos grandes, dando a sensação de que são impostos de cima para

baixo. Sobre isso, Nóvoa (1992, p. 15) defende que: “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” Um outro ponto sobre a organização do projeto que foi apontado como benefício foi a organização dos grupos de maneira interdisciplinar, ou seja, cada docente do grupo vinha de um curso diferente da escola. Isso é possível perceber na fala de P.4. ao se referir sobre os cursos de atuação de cada colega do seu grupo e depois sobre o impacto disso. P.4. diz que tinha uma menina do Design de Interiores, Transações Imobiliárias e outro do curso de Informática. Disse que não recordava muito, mas que acreditava que a maioria dos colegas haviam sido contratados na pandemia e que ela e a colega que foi a mentora do grupo eram as mais antigas: “Eu lembro que tinha uma menina do DI, TTI, e ah, o outro curso eu acho que era informática. não recordo, mas eram assim, acredito que todos foram contratados na pandemia já eu era mais antiga, a M.B. e eu, né as mais antigas assim.” Na sequência P.4. comenta que a possibilidade de interagir com colegas de outros cursos, possibilitou ter contato com visões diferentes: “Uma outra coisa assim, né, os cursos têm visões diferentes.”

Falando sobre a duração do projeto, P.2. diz que achou bem bom e acrescenta que se lembra que havia uma atividade para ser entregue. Como atividade final do projeto os mentorados deveriam entregar um CANVAS, com alguns dos aprendizados obtidos nos grupos: “Mas, eu achei bem bom, tinha umas atividades que a gente tinha que fazer entregar também né, eu lembro.”. Para P.4. as entregas que eles tinham que fazer eram muito bacanas, pois não era como se só estivesse recebendo informação, mas tinha o CANVAS que eles preenchiam. Não se recorda bem qual era a frequência, mas acredita ser uma entrega por módulo. Disse que eles falavam bastante, mas que tinha esse complemento de preencher e entregar as atividades. Disse que acha bacana ter esse compromisso também, ter as atividades para entregar:

E mais essa coisa de poder entregar né, de fazer um, de ter um compromisso ali de, é que não simplesmente eu tô só recebendo informação mas né que tinha o Canvas que a gente preenchia ali né, o que que foi, por cada, acho que era módulo né, eu não recordo exatamente, e aí tinha aquilo ali também que daí a gente já falava bastante durante as entregas e aí tinha ainda o complemento da gente preencher e entregar as atividades, isso ai eu achei bem, eu acho que que é bacana assim, ter esse compromisso também, né, ter as atividades para entrega.

Outro ponto positivo apresentado foi a formação dos mentores. Segundo P.4., a mentora disse aos mentorados que algumas capacitações eram feitas com os mentores previamente às reuniões e nelas, eram apresentadas várias ferramentas. Para cada bloco do projeto mentoria, havia três encontros de preparação dos mentores, com especialistas nos assuntos abordados. A proposta era que os mentores pudessem apresentar sua percepção sobre esses temas, podendo se basear nas apresentações utilizadas pelos especialistas, que disponibilizavam suas apresentações. Mas também acontecia de os mentores conectarem suas experiências pessoais, usando seus exemplos como docentes para ilustrar os conteúdos de cada encontro. Isso é perceptível em docentes que tiveram também uma experiência no presencial, que acabavam utilizando exemplos dessa época e dessa modalidade, também nesse espaço somente com docentes atuantes na EAD: “Assim, ela trouxe né que vocês fizeram capacitação, várias ferramentas.”

No início da entrevista P.1. perguntou se havia sido feito alguma capacitação com os mentores, algum tipo de formação, se os mentores haviam tido algum repasse metodológico, alguma coisa nesse sentido de preparação para atuação como mentores, uma oficina ou alguma mentoria. Depois explicou por que havia feito esse questionamento. Disse que perguntou, pois na sua percepção seu mentor se saiu muito bem. Sua dúvida surgiu também, devido a sua experiência profissional, pois além de tutor na escola EAD, ele também é coach e faz processos de mentoria, portanto, sabe como um processo como esse funciona e, por isso também, estava interessado em saber se havia tido algum tipo de mentoria para os mentores: “Por isso eu te perguntei se tem se teve uma um repasse metodológico alguma coisa nesse sentido né uma preparação, uma oficina, uma mentoria alguma coisa.” Acredito que só P.1. tenha questionado sobre a formação de mentores, pois trabalha com processos de mentoria, fora da escola, e conhece o processo e a necessidade dessa preparação para o bom andamento do projeto.

Conforme já mencionado no início deste trabalho, o projeto foi aplicado em uma escola de educação técnica profissional a distância. A formação original de docentes que atuam em cursos técnicos é, em sua maioria, formação de bacharel. Após a resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, todos os docentes da escola precisaram buscar

por uma formação complementar e pedagógica. Porém, quando o projeto foi aplicado muitos ainda não haviam iniciado essa formação, pois ainda estavam no prazo. Essa falta de formação pedagógica foi um grande motivador para o projeto e apareceu como um dos benefícios do mesmo. Segundo P.4., outro aspecto que ela achou bacana, foi que teve um tema de fora, não se lembrava exatamente o título como era, mas sabia que era algo relacionado com as formas como cada um aprende, como é o aprendizado de cada pessoa. Ela está se referindo a um encontro que teve como tema: Estilos de aprendizagem. A mentorada destaca a importância desse encontro e reforça a ideia de que há uma necessidade de formação específica para os meios de aprendizagem e as formas de ensinar e aprender: “Hã, uma outra, um outro aspecto assim que eu achei bacana, hã, que teve um tema de fora mas eu não sei exatamente agora o título como é que foi né mas assim formas como cada um aprende, né, como é que é o aprendizado de cada pessoa.” Para Schulman a base do trabalho docente está na relação da pedagogia com o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. A forma como é desenvolvido esse trabalho é:

(...) a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (Shulman, 2015, p. 207).

A docente continua falando sobre a importância de formações pedagógicas, na sua opinião. P.4. diz que às vezes, eles chegam muito sem experiência na docência. Ainda que ela já tenha três anos e pouco atuando como tutora, acha que na época do projeto, e a todo momento sente a necessidade de estar aprendendo, e que por isso o projeto foi bacana: “Porque às vezes a gente chega muito cru, né tudo bem eu já estou super né?! Tô há três anos e pouco, mas assim é eu ainda sentia eu acho que a todo momento a gente sente necessidade de, de tá aprendendo né então isso foi bacana.” Especialmente na Educação Profissional Técnica, formações continuadas se fazem necessárias por compreender que o conhecimento pedagógico não se encerra na compreensão do conteúdo em si, mas sim em como transmiti-lo com assertividade aos estudantes. Conforme indica Borges (2002, p. 55):

O conhecimento pedagógico da matéria envolve o conhecimento que é o objeto de ensino aprendizagem, é o que vai do conhecimento dos conteúdos da matéria que se ensina para a dimensão do ensino propriamente dita. este compreende os procedimentos didáticos, as atividades, os exemplos, as explicações, as situações-problema, as explicações e demonstrações.

Após discorrido sobre os benefícios do projeto na percepção dos mentorados, conheceremos a partir de agora quais foram os desafios do mesmo, também sob a percepção dos quatro entrevistados. Muitas foram as estratégias, ferramentas e ideias compartilhadas e aprendidas durante o projeto. Porém, é possível perceber que nem tudo o que foi compartilhado foi colocado em prática. Esse se apresenta como o maior desafio do projeto mentoria. Sobre isso, P.4. comenta que pretende utilizar essas ideias e práticas apresentadas nos grupos de mentoria, mas que ainda não conseguiu fazer. Falou sobre a rotina impedir que isso aconteça. Porém, quando a entrevista é realizada já faz mais de um ano que o projeto aconteceu, o que se pode dizer que, é bastante tempo para não conseguir realizar. P.4. diz que pensa em talvez mudar os avisos, dar uma mexida no AVA, para melhorar e usar alguns dos recursos que ela conheceu neste projeto:

Então eu penso assim, claro, aquela coisa da rotina às vezes a gente não consegue né, então eu pretendo em breve talvez mudar os meus avisos e também mudar um pouco assim, dar uma mexida mais no meu ambiente sabe, pra, para melhorar talvez usar realmente esses recursos.

Ainda sobre a questão do tempo, P.4. disse que ideias não faltam, mas que às vezes falta tempo para pensar, sentar-se e organizar: “Mas assim ideias não faltam né, às vezes é só o tempo pra pensar né, pra sentar, pra organizar...”

Para tornar-se um bom professor, não é necessário apenas o conhecimento sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre como ensinar - a didática. A rotina docente é repleta de desafios, pois de todos os profissionais, os educadores precisam sempre tentar se manter atualizados, com o planejamento em dia, sem se descuidar dos compromissos burocráticos. A gestão do tempo, nesse caso, é extremamente importante, mas não é estática, não existe receita. Para cada momento da carreira é necessária uma adaptação. Pacheco e Flores (1999, p. 45) corroboram com isso ao afirmar que “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”.

Falando sobre o fato de não ter muito tempo na rotina para a aplicação das ferramentas aprendidas durante o projeto, P.4. relata que isso deixa uma certa frustração, como profissional, pois como tutores sabem que existem ferramentas, que poderiam criar muitas coisas, mas às vezes o tempo acaba não sendo seu amigo: “Hã, que deixa uma certa frustração assim, como profissional né, porque a gente sabe que existem várias ferramentas, que a gente pode criar muitas coisas, mas às vezes o tempo né, fica... hã, é, como é que eu vou dizer assim, ele não é nosso amigo né?!”

Ainda relacionado à aplicação das aprendizagens do projeto, P.4. diz ainda que é importante colocar tudo o que foi aprendido em prática e para isso, é importante visitar o material. Disse que não se lembra, mas acha que tinham as gravações dos encontros. Tem a impressão de que elas ficavam na sala criada no AVA, para compartilhamento de material. Acredita que isso seria importante para não deixar se perder o que foi aprendido:

E aí colocar em prática tudo isso, e acho que é importante também fazer uma, visitar né, o que foi falado, agora não lembro, acho que tinha as gravações né, ficavam. . . eu tenho impressão que tinha lá naquela sala que foi criada, e. E eu acho que é isso assim também, da gente não deixar perder, né não deixar se perder...

Existia de fato uma sala onde todo esse material ficava disponível e por onde outros materiais complementares foram compartilhados. Porém, essa fala da mentorada indica que a comunicação do projeto não foi muito clara, pois acabou deixando passar algumas coisas.

Apesar de P.4. reforçar que para ela a participação no projeto foi positiva, relata que acredita que talvez as datas precisassem ser revistas. Ao mesmo tempo, diz que também entende que isso é muito relativo. Ela se lembra que teve uma colega do curso de Administração que só participou uma vez e não conseguiu mais participar, pois ela estava envolvida com outros projetos dentro da instituição mesmo. Disse que essa percepção da diversidade de realidades dos colegas, faz com que seja difícil avaliar o período do ano.

Pra mim foi positivo mas, né, eu lembro assim que talvez pela data, talvez essas reuniões talvez tivessem que ser porque a gente sabe que muitos, mas é muito, como é que eu vou dizer, é muito relativo porque que a gente sabe que tem muitos outros tutores que também tem outras atividades não só há, profissionais, mas eu digo assim mesmo dentro da instituição né, às vezes fazem outras, participam de outros projetos, então agora eu lembrei, acho que tinha uma tutora da administração que ela participou uma reunião só, ela não conseguiu né mais, assim, por ter outras demandas né, fora, então, é difícil assim avaliar né o período do ano.

Outro desafio que foi evidenciado nas entrevistas dos mentorados é que o projeto não estava preparado para imprevistos com os mentores, ao ponto de um grupo continuar, mesmo que alguém precisasse se afastar, como aconteceu com o grupo de P.1. Trabalhos de mentoria são entendidos como um ponto de partida, que buscam preparar mentorados para uma posterior ação autônoma. Essa metodologia aplicada na formação continuada de professores, deveria poder considerar esses imprevistos e trabalhar na possibilidade de uma continuação do trabalho pelos grupos de mentorados, caso algum mentor não pudesse continuar buscando desenvolver uma maior autonomia entre esses docentes. Segundo Nóvoa (2022, p. 16), ao falar da formação continuada de professores diz que “Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.” Podemos perceber a falta de intenção e preparação do projeto quando P.1. diz que se preocupa se não vai distorcer a amostra da pesquisa, pois seu grupo de mentoria não foi até o final do cronograma do projeto, pois o pai do mentor do grupo ficou doente e veio a falecer durante esse período. Houveram algumas remarcações durante o período em que ele ficou doente, porém, após o falecimento, o mentor se afastou e o grupo não foi realocado para outro mentor, não podendo continuar o projeto. Por isso, diz que talvez isso possa distorcer o resultado, acreditando que essa pesquisa de mestrado teria um caráter mais quantitativo e o resultado poderia ser afetado por essa intercorrência no grupo:

Eu não sei se eu talvez não vou te distorcer um pouco a tua a tua a tua amostra, porque no meu grupo especificamente, foi o m.a. que foi o mentor, e ele teve um percalço né, uma situação familiar, acho que foi o pai dele que ficou doente, né, por algum tempo, mas depois ele perdeu o pai, o pai dele faleceu, então nós acabamos não continuando o processo, a gente teve algumas remarcações em função disso, então no período que o pai dele estava doente, então talvez isso distorça um pouco né, em termos de resultado final.

Ainda sobre a intercorrência do grupo de P.1., ele diz que quando aconteceu - se referindo ao afastamento do mentor, entraram em contato com ele, esporadicamente, por entenderem que algo delicado estava acontecendo. Quando o pai do mentor veio a falecer o grupo lamentou e deu os pêsames, mas diz que sentiram falta de ter um fechamento formal, alguma notícia ou contato indicando que iriam continuar com outro grupo, ou outro colega assumiria a mentoria e tal. Para P.1. ficaram alguns vazios, pelo que se lembra, até porque já faz bastante tempo:

É, assim, quando aconteceu, a gente entrou em contato com o M.A., enfim né, a gente entrava esporadicamente em função de entender que tava, que tava acontecendo alguma coisa e tal, e depois né, lamentou, deu os pêsames e tudo mais, mas nunca teve uma, um fechamento formal, ou qualquer notícia de 'pessoal vamos continuar, ou vamos passar pra uma outra mentoria e tal, outra pessoa' então, há, ficou alguns vazios assim, né, na minha lembrança, até porque faz bastante tempo...

Como sugestões de melhoria, caso o projeto fosse aplicado novamente, foram apresentados diversos itens. O primeiro deles está relacionado às atividades construídas a partir do projeto mentoria. Segundo P.4., poderiam até ter mais atividades. Pelo que se recorda, foram duas ou três atividades. Na realidade a proposta do projeto era construir apenas uma atividade final, dividida em quatro etapas. Ao final de cada bloco, os mentorados deveriam preencher uma parte de um CANVAS*. Ao final de todo o projeto, deveria preencher uma última parte, relativa a todo o aprendizado obtido ao longo do projeto. Era mais uma atividade simbólica mesmo, pois não seria avaliada. A ideia era deixar como um registro do que foi construído pelo grupo, na percepção de cada participante. Mas acredita que a mentorada esteja se referindo a atividades mais desafiadoras, uma vez que a atividade proposta tinha apenas a intenção de fazer um pequeno e simples registro do que estava sendo construído nos grupos. Quanto a isso, Nicolini (2005) defende sobre a motivação para a realização das atividades, relacionada aos alunos, mas que poderia ser aplicada no caso deste projeto, onde os mentorados estão de alguma maneira, em papel de aprendizes: "No momento que a atividade desafia, ela também motiva." (2005, p. 14) Disse que não sabia qual era a proposta, se era realmente pra ter menos atividades ou se o mentor que escolhia, enxugava alguns assuntos e inseria. Mas com relação às atividades, disse que foi bem tranquilo e que já preferia sair 'quentinha' da reunião e já fazer logo, porque realmente, como era muita

informação e muita troca do pessoal, ela aproveitava o arquivo das atividades para registrar as coisas que gostaria de lembrar depois, pois o registro ajuda a lembrar de colocar as coisas em prática.

Eu acho que poderia até ter mais, eu acho que foram duas ou três, agora eu não recordo né, eu não sei qual era, se era realmente a proposta ter menos né, ou se, se era o mentor que escolhi, enxugava alguns assuntos e inseria né, nas questões mas para mim foi bem tranquilo, porque eu até preferia já sabe, sair quentinha ali da reunião e já fazer logo né porque, porque realmente porque como era muita informação e muita troca né do pessoal eu disse, ah, vou aproveitar isso aqui que era até um arquivo assim coisas que eu quero rever depois, acho que ficaram pra nós, por que isso ajuda a lembrar ali de colocar mais coisas na prática né?!

Sobre esse CANVA proposto para conclusão do projeto, P.4. apresenta também uma sugestão. Diz que acredita que a atividade final poderia ser algo que os tutores fossem aplicar de fato, dentro de alguma turma. Sugere que se pudesse pegar uma tarefa, uma ideia e deixar pronto, só para postar num grupo ou numa turma depois. Talvez algo que pudesse ser mais prático nesse sentido: “Que a gente fosse aplicar de fato, dentro né, já pegar ali uma tarefa e deixar pronto, só para postar num grupo, vamos dizer numa turma, alguma coisa assim, talvez pudesse ter algo prático nesse sentido né?!” P.4. diz que lembra que o trabalho final do projeto mentoria era fazer um Canvas, algo assim, onde eles respondiam todas as perguntas do Canvas. Mas sugere que talvez no lugar dessa atividade pudesse ter um objeto mesmo, que após a construção pudessem colocar em prática nas suas turmas. Acredita que isso seria uma sugestão assim, como uma atividade a mais, que fosse como uma oficina mesmo. Ter uma oficina com a proposta de colocarem em prática alguma ferramenta ou ideia que tenha sido discutida no grupo de mentoria e depois aplicar em alguma turma. Após a criação e aplicação, cada tutor teria o espaço para apresentar, como fizeram nessa primeira rodada do projeto, apresentando seus Ambientes Virtuais de Aprendizagem. P.4. diz que acredita que todos ficariam cheios de orgulho do seu trabalho e que isso seria interessante:

Não só, que eu lembro acho que era um Canvas que a gente fazia, alguma coisa assim né, que a gente respondia, então aquilo tudo bem, a gente respondia e tal né, mas pudesse talvez ter um objeto mesmo ali né, que a gente colocasse em prática nas turmas. acho que isso, né, seria uma sugestão assim de que pudesse ser mais uma atividade assim, como uma oficina mesmo né, tem uma oficina depois 'ah, agora vocês criam né, ali, peguem uma turma de vocês e criem, e enfim, e apliquem nessa turma e depois o pessoal né, mostram um para o outro ali', como a gente apresentou né, os nossos ambientes virtuais ali, e aí fica todo mundo cheio de orgulho ali né, do seu fazer ali, então acho que isso seria interessante.

Outra possível aplicação final do projeto, como uma atividade também seria o registro dos resultados do projeto, segundo P.1., poderia ser a criação de um e-book de insights que surgiram nos grupos, de registros das melhores práticas: "Qual foi o melhor insight aqui vamos criar a partir disso um *e-book* de *insights*, de enfim, de prática etc."

Quando questionada sobre qual foi sua percepção sobre o cronograma, P.4. disse que talvez pudesse ser feito um teste em outro período do ano, no primeiro semestre, no caso. Ela disse que não se recordava exatamente qual havia sido a duração do projeto, mas se lembrava que aconteceu no segundo semestre, setembro e outubro, talvez. Sua percepção é que poderia ser feito um teste nos primeiros meses do ano, para perceber se não seria mais tranquilo para participar. Ao mesmo tempo, entende que a prática do projeto no segundo semestre, contribui para pensar em novas ações para o ano que segue. Mas também diz que conseguiu participar de todas as reuniões e, além disso, os encontros eram gravados e a mentora sempre disponibilizava para quem não pode participar.

Eu acho que foi mais para o final do ano eu acho que poderia ser em outro momento, mais por causa, se não me engano foi outubro sei lá em setembro, outubro, talvez assim, no primeiro semestre fosse melhor, a gente nunca sabe né porque a gente sempre pensa assim que vai estar mais tranquilo (rsrsr) mas assim, é, em relação a geral de duração eu acho que durou uns dois meses, por aí, [...] talvez no período do ano porque acho que mais pro final é um pouco mais complicado mas eu consegui né, seguir, acho que eu consegui participar de todas né e as reuniões também eram gravadas e aí o pessoal, a mentora mandava a gravação pra quem não pudesse participar, talvez só isso, daqui a pouco né, fazer um teste pra ver como seria no início porque também às vezes a gente faz ali no início do ano projeções né como é que a gente vai fazer para o próximo ou enfim, vale, é válido também ser no final porque a gente também já pode pensar no próximo ano, né.

Ainda sobre o cronograma e sobre o formato dos encontros, P.4. acredita que como agora já estamos liberados das restrições de distanciamento social - que eram impostas no período em que o projeto aconteceu, ela acredita que seria interesse ter

algum encontro presencial, poderia ser um encontro de fechamento, mas que seria interessante reunir os colegas presencialmente. Diz que se lembra de que na primeira reunião pedagógica presencial que aconteceu depois da aplicação do projeto, o seu grupo de colegas da mentoria ficou se procurando para se conhecer presencialmente. P.4. diz também que acredita que encontros presenciais se relacionam com a emoção, com o sentimento que desenvolvem por aquelas pessoas e que isso também acaba marcando e que isso ajuda também a entender algumas coisas, a gravar algumas informações. Por esse motivo acredita que alguma dinâmica presencial seria interessante:

Eu acho que agora como a gente já está livre da, né, da pandemia, eu acho que a gente se ocorresse novamente seria bacana eu acho que algum encontro presencial sabe porque eu até lembro que depois disso a gente teve uma reunião pedagógica e a gente ficou meio que se procurando lá sabe que a gente queria encontrar os colegas do grupo né então isso é bacana assim se pudesse, se pudesse sugerir uma melhoria que agora como a gente já tem já tá liberado, que pudesse pelo menos ter um encontro presencial ou para um fechamento né alguma coisa assim, isso acho que seria bacana que ia agregar e eu acho que uma coisa assim que eu sempre relaciono com emoção né, com um sentimento que a gente tá envolvido com aquelas pessoas e isso acaba marcando, te ajuda também é, a entender algumas coisas a gravar né algumas informações acho que isso é bacana também alguma dinâmica presencial, alguma coisa assim sabe.

Ainda falando sobre os encontros e a distribuição do cronograma, P.4. sugere que sejam incluídos mais espaços para colocar em prática as ideias. Diz que acha que talvez o tempo pudesse ser revisto, que não se lembra se eram encontros de duas horas, mas sabe que falavam muito, que ficavam mais de uma hora e meia com certeza. Mas também relata que compreende que aumentar o tempo de duração dos encontros ou ainda aumentar o número de reuniões possa ser complicado, em virtude dos diversos compromissos que todo mundo tem e dos possíveis conflitos de agenda: "Hã, eu acho que talvez o tempo né, a gente tinha não lembro se eram duas horas, eu sei que a gente falava muito assim, a gente ficava mais de uma hora e meia com certeza né, mas todo mundo tem a questão da agenda e tal né?!"

Ainda sobre os pontos de melhoria, P.4. acredita que tem outras duas coisas que poderiam ser melhoradas. A primeira delas está relacionada à quantidade de ferramentas digitais apresentadas durante a mentoria. Acredita que uma coisa que, não sabe se é um

ponto negativo, mas que de qualquer forma deveria ser repensado, é que foram abordadas muitas ferramentas diferentes durante o projeto, mas nenhuma foi realmente aplicada. Acredita que tenha faltado realmente a parte de utilizar o que foi sendo aprendido:

Eu acho que tem duas coisas assim, tu falando eu fiquei pensando. . . eu acho que uma, uma coisa assim, que, é, vamos dizer assim, não sei se é um aspecto negativo, mas de qualquer forma assim, com tanta ferramenta né, que a gente falou, eu acho que a aplicação né, essa parte de realmente utilizar.

A segunda questão, também está relacionada à distribuição dos encontros, que é perceber que, muitas coisas que foram aprendidas no projeto acabaram por não serem aplicadas, na realidade de P.4. Com relação a isso, ela acredita que, às vezes, a realidade do dia a dia dos tutores, principalmente pelo fato da escola estar vindo em uma crescente de alunos e conseqüentemente de demanda, talvez alguns dos encontros pudessem ter sido dedicados para a aplicação e/ou utilização das novas ferramentas. P.4. relata que tem sentido atualmente, dificuldade de colocar em prática, de utilizar as ferramentas e acredita que esse seja um ponto de melhoria para o projeto:

Mas eu acho que às vezes a realidade o nosso dia a dia, e como a gente vem, graças a deus né numa crescente de muito trabalho, eu tenho sentido assim, agora trazendo para o momento de agora, há é essa dificuldade de colocar em prática, né, de utilizar as ferramentas né, isso eu vejo como um ponto.

A questão da aplicação e da utilização das ferramentas apresentadas no projeto, aparece mais uma vez durante a entrevista de P.4. Ela diz que se sabe que apesar de todos estarem com muita demanda, tem algumas pessoas que têm mais facilidade de utilizar algumas ferramentas, então diz que essa troca com pequenos grupos, e uma nova aplicação do projeto seria importante. Além disso, essa também poderia ser uma forma de solucionar a dificuldade em aplicar o que foi apresentado. Colocar essas diferentes características presentes entre os mentorados, juntas e crescendo umas com as outras, aparece como uma sugestão de melhoria e de intenção de continuidade do projeto: “Porque a gente sabe que, apesar de todos estarem com muita demanda, tem algumas pessoas que têm mais facilidade ali de utilizar algumas ferramentas né, então eu acho que isso é importante!”. Ainda falando sobre os pontos de melhoria do projeto mentoria, P.4. se refere às próprias ferramentas, ao modo de como utilizá-las. Diz que receberam

no projeto uma gama de ferramentas e que isso é uma coisa boa. Uma coisa que lhe marcou foi a tabela de ferramentas (uma espécie de tabela periódica com diversas ferramentas e plataformas, organizada por funcionalidade*), mas que sentiu falta de dedicar um tempo ao como utilizar todas essas ferramentas. P.4. relata ainda que geralmente os tutores acabam usando uma ou outra, mas que não exploram mais e acredita que isso seria um ponto de melhoria para o projeto:

Também essa questão das próprias ferramentas assim né, de como utilizar, a gente recebeu ali uma gama, que isso é uma coisa que marcou daquela tabela de ferramentas, mas assim como usar né, que geralmente a gente acaba usando uma outra, e não explora mais, né, então eu acho que isso é uma outra coisa.

Ao ser questionada sobre quais seriam as ações que ela acredita que poderiam ser incluídas no projeto para evitar esse sentimento de não ter conseguido colocar em prática as ideias que surgiram, P.4. sugere talvez realizar algumas oficinas mais específicas de algum conteúdo para entender e facilitar mais essa prática dos tutores. Diz que seria para realmente colocar no papel as ideias que iam surgindo nos encontros dos grupos da mentoria, ter um tempo específico para montar essas práticas/ferramentas para serem aplicadas em seus cursos depois desse encontro/oficina:

Então, talvez assim um complemento pudesse ser oficinas né, mais específicas ali de alguma, de algum conteúdo, né, para a gente entender e talvez até facilitar mais essa, essa nossa prática né, colocar realmente no papel enfim, e ter tempo vamos dizer assim 'ah tem uma atividade, vamos ter um tempo ali' para a gente montar aquilo para o curso né?!

Segundo P.4. no fim, pouca coisa do que foi apresentado durante o projeto mentoria, como ferramentas e ideias, ela colocou em prática. Diz que o projeto em si, foi ótimo, mas acha que a sua parte, como a pessoa que recebeu toda aquela informação, pode melhorar, com certeza. Isso mostra que não basta receber as formações e informações, se não forem dedicados tempos para serem colocadas em prática: "Porque no fim assim, pouca coisa eu coloquei em prática, então eu, assim o projeto em si ele foi ótimo, né, mas eu acho que a minha parte daí, como a pessoa que recebeu toda aquela informação, que não tá sabe, que pode melhorar, com certeza." P.4. diz que traz do seu grupo de mentoria essas histórias de ações contra a evasão dos alunos, quanto coisas dentro do próprio AVA, por exemplo, um aviso interessante, ações que poderiam ser

feitas para o aluno participar um pouco mais no fórum, várias coisas que foram sugeridas naquele momento do projeto, várias ideias que surgiram, mas que ficaram apenas nas ideias e discussões do grupo. P.4. diz que tem também a questão da rotina, que faz com que os tutores não consigam colocar em prática as ideias e isso acaba por gerar uma frustração por não poder, depois reitera - não poder não, na verdade, às vezes não parar para pensar, para planejar alguma coisa:

Então, tanto essa parte também assim, o fazer ali dentro do próprio AVA né, de, sei lá, um aviso que seria interessante, o que que a gente poderia fazer ali para aquele aluno participar um pouco mais no fórum, né, então várias coisas assim a gente fica, naquele momento, fica é, sei lá, várias ideias surgem né. . . mas também, há, essa questão da rotina às vezes né dá uma, a gente não consegue colocar em prática né, ainda fica essa coisa de um pouco frustrada de não poder né, de não poder não, de na verdade às vezes não parar para pensar, parar para planejar alguma coisa né?!

Ainda sobre a organização dos encontros, P.1. diz que lhe parece ser mais produtivo organizar as formações continuadas em blocos menores de tempo, algo como uma curadoria mais rápida ou ainda um *microlearning*, ou seja, pequenas momentos de aprendizagem que são distribuídos ao longo da rotina, permitindo que sempre se esteja aprendendo, sem que seja necessário fazer grandes períodos de pausas ou reuniões, realizando essas formações em menos tempo. Segundo Alves (2020, p. 66), ao caracterizar o *microlearning* define como “Um potencial solução cognitiva para a entrega de conteúdo informativo-educacional em treinamentos corporativos, uma vez que se mostra propício para se ajustar dentro dos novos parâmetros da realidade do profissional moderno: menos tempo disponível e maior competição de estímulos.” Diz ainda que estamos caminhando cada vez mais para esse formato de aprendizagem continuada, se referindo aos modelos de *microlearning* que são utilizados especialmente na educação corporativa: “Em blocos menores alguma coisa nesse sentido ou metodologias que tu consiga ter essa informação, uma curadoria mais rápida né, *microlearning*, alguma coisa assim que consiga realizar aquilo em menos tempo, cada vez a gente está caminhando mais pra isso, né?!” Ainda sobre esse formato de aprendizagem sugerida por P.1. - *microlearning*, embora seja mais comum ser encontrada como uma metodologia utilizada na educação corporativa, também é utilizada em alguns casos na formação de professores. Sobre isso, HUG (2005, p. 45) define como:

Microlearning baseia-se na ideia de desenvolvimento de pequenos pedaços de conteúdo, de aprendizagem e no uso de tecnologias flexíveis que permitam aos alunos acessá-los mais facilmente em condições e momentos específicos, por exemplo, durante os intervalos de tempo enquanto estão se deslocando.

Também em relação aos encontros, P.4. acredita que eles poderiam ter sido mais aproveitados, no sentido que se um ou dois colegas não pudessem participar, ou alguém tivesse algum compromisso no horário agendado para o encontro do grupo, que o encontro fosse mantido. Justifica isso dizendo que às vezes alguém vai ter alguma outra demanda naquele horário, ou não vai conseguir participar por conta da conexão e que essas coisas acontecem:

Em relação aos encontros é... um lado assim que também não, não é, não foi tão, eu acho que poderiam ser mais aproveitados no sentido de, de que eu acho que um ou dois colegas né, não conseguiram assim participar, né, ou às vezes uma pessoa tinha alguma demanda naquele horário, ou às vezes por conta de conexão essas coisas assim que acontece né?!

Outra melhoria importante, sugerida por P. 1. é que poderia se ter um material específico para leitura, algo indicado e restrito, pois os encontros tinham temas claros e definidos por blocos, porém não havia materiais direcionados para a preparação. Para cada encontro os mentores indicavam diversos materiais complementares, o que segundo P. 1., somado aos demais materiais e leituras diárias, se transformava em uma leitura que seria postergada até não ser realizada: “E aí, aqui tem uns gatilhos importantes né, de ter um material que talvez tenha uma restrição da leitura dele nesse intervalo, justamente por esse volume de demandas e online e tudo mais.” Segundo P.1. os materiais e leituras que são produzidos/feitos dentro daquele período reservado para a formação é muito mais efetivo. Pois o que fica para ser feito depois da reunião, acaba se acumulando com os demais vídeos, leituras e materiais de estudos, formando uma fila infundável e que na maioria das vezes não é mais acessada. Então, lhe parece que se o momento da reunião for bem aproveitado, é muito mais produtivo do que contar com a possibilidade de produzir algo depois da reunião, em outros momentos, o que costuma se fazer nos demais formatos de formação continuada, onde é feito uma apresentação/explanação de algum conteúdo, às vezes algum debate em grupos, mas nada é produzido para ser utilizado na tutoria, nas turmas ou, na prática do tutor:

É, me parece que ele funciona muito mais ali no momento né, o que se produz no momento, do que o que vai se acumular, aquela leitura, essa, vai se acumular com os vídeos, outras leituras, outros vídeos etc. Então, me parece que aquele momento se tu consegue aproveitar aquele momento ele é muito mais produtivo né?!

Para P.1., o projeto mentoria também poderia ser utilizado como uma passagem, ou uma pré-seleção para o programa de backup.¹ Segundo P.1. o projeto poderia ser utilizado também pelo setor de RH da escola, para observar os possíveis talentos antes de indicá-los para o programa, vendo como a pessoa se sai na condução do grupo, dando oportunidade para que os possíveis candidatos possam começar a transitar melhor por esses meios e agregar responsabilidade em sua atuação. Permitindo assim que em conversas posteriores o RH possa mapear como foi o andamento do grupo, como a pessoa se saiu e como se sentiu, como foi a sua participação no grupo, se o grupo teve alguma apresentação, etc.

Daqui a pouco um backup né?! ah aqui seria uma passagem para o programa de backup né, vamos ver como essa pessoa se sai aqui, né, e ela começa também transitar melhor nesse nesse meio né, trazer, agregar responsabilidade, e o RH consegue também mapear muito assim poxa, vamos lá, nessas conversas posteriores como é que como é que tava, o grupo, ah legal, como é que foi a participação, que que a gente teve de apresentação, de ah legal.

Nesse mesmo sentido de desenvolvimento e quem sabe, uma oportunidade de plano de carreira para os tutores, P.1. cita o caso do seu mentor, que algum tempo após o término o projeto mentoria, participou de um processo seletivo para atuar como coordenador de curso sendo aprovado, estando hoje em um cargo de gestão: “Muito como aconteceu com meu mentor ali né, possível cargo futuro de coordenação, gestão, etc né?!” P.1. diz que vai dessa maneira se criando todo um ecossistema, se o projeto for bem aplicado, bem acompanhado, bem amarrado, se referindo aos demais setores e áreas da escola que poderiam ser atingidas e colher bons frutos desse projeto, para além do setor pedagógico, que foi a intenção inicial: “Então vai gerando todo um ecossistema diria assim, né, se bem aplicado, se bem acompanhado, se bem amarrado né?!” Seu mentor de fato assumiu um cargo de gestão após a conclusão do projeto, porém, esse não era um dos objetivos na época. Porém, esse exemplo mostra como a sugestão de P.1. é válida para projetos futuros.

5.1.1 Síntese da categoria

O objetivo desta categoria é identificar, na percepção dos tutores(as) mentorados, benefícios e desvantagens desse modelo de formação continuada para docentes, a partir da perspectiva de quatro docentes mentorados que participaram do Projeto Mentoria. Com formações distintas e também tempos diferentes na docência, os entrevistados apresentam diferentes percepções tanto para os benefícios do projeto (subcategoria 1.1.1) quanto para os desafios do mesmo (subcategoria 1.1.2), indicando ainda sugestões para uma futura nova aplicação, caso acontecesse.

Dentro os benefícios indicados, destaca-se a estrutura do projeto, organizado por blocos e apresentando os temas a serem aprofundados com antecedência, permitindo aos participantes uma preparação prévia; um caráter de personalização ao organizá-los em pequenos grupos multidisciplinares divididos estrategicamente; o espaço aberto para construção coletiva, diálogo e troca de experiências entre os docentes, permitindo que ambos contribuíssem para sua própria formação, criando espaços de reflexão/ação e também dando sentido e direcionamento para as necessidades de cada grupo, a partir dos temas centrais orientados pela escola; e a possibilidade de aproximar os docentes da escola, que mesmo com uma equipe grande, puderam conhecer mais profundamente alguns de seus colegas e oportunizando que fossem fortalecendo uma cultura de cooperação e compartilhamento entre os docentes da instituição. Com essa metodologia de mentoria, essa formação continuada acabou por criar um espaço seguro de desenvolvimento, permitindo que os docentes jovens pudessem se experimentar e ao mesmo tempo, desenvolver sua segurança e autoconfiança profissional, por meio da validação e contribuição dos colegas experientes.

Dentro dos principais desafios, a gestão do tempo e a falta de espaço para a aplicabilidade das técnicas e ferramentas aprendidas, aparece mais de uma vez durante as entrevistas. Embora tenham sido apresentadas diversas boas práticas nos grupos, além de ideias criativas de mediação nas turmas do AVA e de novas aplicações dentro da plataforma LMS utilizada pela escola, o fato de não conseguir aplicar todas essas inovações em suas turmas acabou por gerar um certo grau de frustração entre alguns dos participantes. Outro ponto de melhoria foi a falta de comunicação clara entre a

organização do projeto com os tutores mentorados. Percebe-se isso, pois ao longo das sugestões, aparecem indicações de espaços para registro dos encontros e das construções dos grupos. Esse espaço existiu, porém, ao que parece nem todos compreenderam ou fizeram uso deste. E por fim, a falta de preparação para imprevistos ficou clara: o projeto não estava preparado para que os grupos continuassem em formação, caso algum mentor precisasse se ausentar por motivo de causa maior. E como principal sugestão, ficou destacada como a falta de um registro de todas as aprendizagens e dicas compartilhadas. Assim como os insights desenvolvidos, para fins de consulta dos próprios participantes, e de demais interessados.

Além dos pontos indicados, é possível destacar também que o projeto foi um espaço de criação de identidade docente. Essa criação aconteceu a partir das ações, habilidades e práticas exemplares apresentadas pelos mentores, escolhidos pela gestão da escola por serem os docentes nos quais os demais poderiam se espelhar.

Por fim, todos manifestaram interesse em continuar com o projeto ou participar novamente, caso ele fosse aplicado novamente, como se o potencial de desenvolvimento deste não tivesse sido esgotado. Por todos os benefícios indicados ao longo da categoria e apesar dos desafios, esse projeto acaba sendo compreendido como uma formação diferenciada de realizar a formação continuada, o que acredito, tenha contribuído fortemente para o interesse na continuação desse modelo de formação docente.

5.2 CATEGORIA 2 – APRENDIZAGENS REALIZADAS:

Esta categoria pretende apresentar as aprendizagens realizadas durante o projeto mentoria, por meio dos relatos das entrevistas dos quatro docentes mentorados, participantes deste trabalho.

Como primeira aprendizagem visível, P.4. relata que além das questões do AVA, era possível realizar trocas sobre outros assuntos relacionados ao dia a dia do tutor. Disse que seu grupo focou muito em trocas relacionadas às demandas do dia a dia na tutoria: “Sim, sim, assim porque a gente focou muito, é, pelo menos todas as entregas que a mentora trouxe ela relacionava muito ao nosso dia a dia.” Ao retomar os assuntos abordados na mentoria, P.3. recorda que no seu grupo falaram muito sobre empatia,

especialmente com os alunos: “Que na mentoria que a gente teve, a gente falou sobre empatia.”

Segundo P.2. o que mais lhe marcou nessa mentoria foi a questão das trocas com os colegas, pois acredita que isso é muito rico: “Então o que mais me marcou dessa mentoria, assim, foi isso sabe, foi a questão das trocas, assim, com os colegas né, e eu acho que isso foi muito rico.” Além disso, P.2. diz que foi isso assim, o que mais lhe marcou na participação do Projeto Mentoria foram essas trocas. Disse que se lembra que salvou muita coisa na época, que pegou muitas dicas, por ver como os colegas faziam as coisas e que isso foi o que mais lhe marcou no período da mentoria:

Então acho que foi isso assim, o que mais me marcou foram essas trocas, eu lembro que eu salvei muita coisa, a gente pegou, sabe, há, de pegar dicas assim, de ver como é que os colegas faziam as coisas, assim foi o que mais me marcou no período da mentoria.

Segundo P.2., depois do projeto, acabou utilizando bastante, aplicando o que havia visto e aprendido na mentoria com os demais colegas. Disse que além de aprender, com seu grupo de mentoria, depois teve a fase de aplicar o que havia aprendido: “E eu acabei utilizando bastante, apliquei, né, além do aprender ali, teve depois a fase de aplicar.” Dessa fala de P.2. podemos perceber que as aprendizagens obtidas durante o projeto, não ficaram somente durante a aplicação, se estenderam mesmo depois do fim, para que a aplicação pudesse ser feita. Essa compreensão de que os saberes dos professores se estendem ao longo da carreira é também defendida por Tardif (2014, p. 14):

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Sobre esse compartilhamento das práticas e sobre poder visualizar como os colegas faziam nas suas turmas, vemos que P.1. diz que às vezes, só lançar a boa prática, indicando onde ela está e incentivando que os docentes assistam, é legal, mas isso acaba por ser engavetado. Acredito estar se referindo a outro programa na rede, que tem o objetivo de reconhecer as boas práticas docentes. Essa prática acontece por meio de compartilhamento das ações de maneira unilateral, geralmente por meio de vídeos

depositados no repositório. Para o volume de docentes da rede, talvez seja a forma mais viável e efetiva de poder avaliar e escolher as melhores práticas. Mas entendo que P.1. esteja falando que pensando em aplicabilidade, não parece ser tão efetivo:” porque às vezes só lançar isso, ‘tá lá, assistam lá essa melhor prática’ tá beleza, tu vai e tu engaveta né.”

Quando questionada se percebeu alguma diferença nos alunos e/ou nas turmas em andamento, P.4. relata que não se recorda de nada. Mas diz que percebeu mudanças na sua prática. Disse que está sempre se questionando como está, que acha às vezes que está um pouco estagnada ou que escreve sempre do mesmo jeito. E que depois do projeto tentou mudar um pouco sua forma de escrita, tanto nos avisos quanto nos feedbacks, a partir de tudo que foi apresentado, da troca entre os colegas:

Ai, dos alunos eu não recordo, mas assim eu, eu percebi para mim assim, a minha visão mudou sabe muitos momentos, eu to sempre me questionando como é que eu tô e tal e às vezes a gente percebe que às vezes tu tá um pouco estagnado ali, em alguma coisa ou escreve sempre do mesmo jeito sabe e aí eu tentei mudar um pouco a minha forma simples escrita, tanto nos avisos quando nos feedbacks né com tudo o que foi apresentado né, com essas trocas que a gente teve entre os colegas.

Durante todas as entrevistas, o compartilhamento de práticas entre os colegas da mentoria aparece como um grande benefício, como uma ótima oportunidade de aprendizado.

Podemos dividir esses compartilhamentos de práticas em três temas principais: compartilhamento de ferramentas digitais, compartilhamento de ferramentas e funcionalidades do AVA e ainda, compartilhamento de práticas docentes, nas turmas virtuais.

Sobre o primeiro item e o que menos aparece, as ferramentas digitais, P.4. diz que a própria mentora trouxe na prática coisas que ela usa, essas ferramentas digitais na sua prática. A mentora utilizou o conteúdo apresentado pelos especialistas, dando exemplos de algumas ferramentas digitais que podem ser utilizadas pelos professores e tutores junto de seus alunos. Entre elas, foi compartilhado uma espécie de tabela periódica das

ferramentas digitais⁶, que a mesma utilizava na sua prática. Além de mostrar ser possível utilizar essas ferramentas na EAD, a mentora já começa a dar ideias de aplicação para essas ferramentas: “E ela trouxe isso na prática de coisas que ela usa.”

A importância desse tipo de aprendizado na formação de professores na EAD se caracteriza por ser uma modalidade de ensino onde somente o conhecimento técnico e pedagógico não é suficiente. Nela o docente precisa usar recursos tecnológicos com intencionalidade e eficiência, para diminuir a distância psicológica que existe entre si e os estudantes. Sobre isso, Moore e Kearsley (2011, p. 2) advogam que:

Educação à distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Falando sobre sua experiência antes do projeto mentoria, P.4. diz que não tinha conhecimento sobre essas ferramentas tecnológicas, nunca foi de buscar. Disse que já conhecia alguns, especialmente os que já haviam sido trabalhados nas reuniões pedagógicas, como o Jamboard, o Padlet, mas que nunca tinha visto os de jogos. Continuou dizendo que achou a tabela muito bacana, onde tinham vários outros que poderiam servir para utilizar com os alunos:

É uma coisa assim que por exemplo, eu não tinha ideia sabe, nunca fui buscar eu já conheci alguns né, que a gente usa nas reuniões que eu acho que é Jamboard, aqueles mais dos *post-it* e tal de avisos, mas eu nunca tinha visto esses de joguinhos essas possibilidades dos jogos eu achei muito bacana né, que tem vários outros né que poderia fazer ali para o pessoal né.

A prática da utilização das ferramentas digitais na educação não se restringe ao EAD. Em ambas as modalidades se encontra professores interessados nos usos dessas tecnologias em duas salas de aula, ao passo que também apresentam receios em utilizá-las, especialmente se nunca foram testadas pelos mesmos. Incluir a prática de compartilhamento, conhecimento e testes dessas ferramentas digitais permite que os docentes possam experimentá-las, conhecer quais se identificam mais e até mesmo errar na utilização delas. Os espaços de formação continuada são espaços seguros para isso.

⁶ Essa tabela periódica pode ser encontrada no seguinte site: <https://agrupamentodeescolasdenisa.blogspot.com/2021/04/tabela-periodica-de-plataformas-e.html>
Acesso em: 30 nov. 2023.

Além disso, Sandholtz *et al.* (1997, p. 174) defendem que “a tecnologia pode ser vista como um catalisador significativo para mudança, e uma ferramenta que reativa a empolgação de professores e alunos pelo aprender e que torna o aprendizado mais relevante ao século XXI”.

A plataforma utilizada pela escola como LMS é a mesma desde 2014. E, apesar disso, muitos dos recursos disponíveis não são conhecidos ou ainda, não são utilizados pela maioria dos tutores da escola. Embora nessa época muitos colegas novos na escola estivessem entre os mentorados, alguns dos docentes considerados mais antigos na escola ainda não conheciam algumas ferramentas no AVA. Sobre o conhecimento dessas novas ferramentas, P.4. diz que achou muito legal porque a mentora foi conectando os objetos virtuais com as diferentes formas com que cada um aprende, utilizando todas as ferramentas que os tutores usam no AVA. Essa conexão que a mentora de P.4. faz com as maneiras de aprendizagem e as ferramentas do LMS disponíveis, reforça a importância de formação continuada com enfoque pedagógico, para docentes da Educação Profissional, pois conforme indica Araújo (2009) “educar implica pedagogia; por isso não se pode conceber a pedagogia [e o fazer docente] apenas como uma prática” (p. 194). P.4. cita, por exemplo, no fórum que eles fazem a interação ali, quando fazem um vídeo para o aluno, os textos e os avisos. Disse que isso foi interessante, pois conseguiram identificar o seu trabalho ali dentro daquilo que estava sendo proposto pelo projeto mentoria:

E eu achei isso muito legal, porque daí ela foi linkando isso nos nossos objetos, tudo que a gente usa, né, por exemplo assim, ah, no fórum que a gente faz a interação ali, quando a gente faz um vídeo para o aluno, o texto os avisos, né?! então isso é bem bacana assim que a gente conseguiu identificar nosso trabalho ali dentro daquilo que estava sendo proposto, né!?

Para Nóvoa (1992, p. 14):

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico.

Durante a entrevista P.3. também relata mais de uma vez que durante a mentoria foi trabalhado bastante sobre o AVA, boas práticas, ferramentas e estratégias para boa

gestão das turmas no Ambiente Virtual de Aprendizagem: “sObre O ambiente virtUal“. Segundo P.4., durante os encontros da mentoria, os docentes conseguiram trocar experiências da própria ferramenta, do AVA. Citou um exemplo, dizendo que os colegas não sabiam que era possível realizar feedback em áudio e, ao comentar com eles sobre isso, os colegas pediram que ela abrisse o AVA e mostrasse como se fazia. Disse que aconteceram várias coisas assim:

E coisas até que a gente conseguiu trocar da própria ferramenta, né, do nosso próprio AVA. por exemplo, eu lembro que o pessoal não sabia que dava pra fazer feedback em áudio e aí eu comentando e eles, ah não, para a, me mostra aí como é que faz, sabe, várias coisinhas assim.

Para P. 1. a possibilidade de poder perguntar para os colegas como eles faziam determinadas ações dentro do AVA, e, além disso, poder enxergar como o colega fazia, por meio do compartilhamento de tela, já fazia valer o encontro, pois por meio desses compartilhamentos era possível conhecer caminhos mais rápidos/práticos de realizar algumas ações dentro do AVA:

Então de poder dizer assim, 'ah sim tu faz assim, é eu faço assim ah mas eu não faço assim eu faço assim, como é que tu faz?! mostra aí! posso compartilhar a tela?!' e aí a pessoa mostrava: 'bah que legal só isso aqui já valeu encontro.' então vinha muitas vezes isso como esse impulsionador assim.

Ainda sobre o compartilhamento de práticas no AVA, P.1. relata que até os encontros da mentoria, não sabia que poderia enviar e-mails para os alunos de suas turmas, diretamente pelo centro de notas. Fala com um certo espanto, pois essa é uma ação que aparentemente é tão simples e tão útil na sua atuação, mas que ele acabou conhecendo somente na mentoria. Diz serem coisinhas pequenas como essas, que por mais que se tenha as demais reuniões de formação continuada, ali no grupo menor da mentoria, eles conseguiam olhar, talvez, com mais prioridade para isso, porque nesse formato eles estão completamente ali, sendo demandados juntos, totalmente imersos na reunião:

E por exemplo eu não sabia até, até esses encontros que podia ir lá no quadro de notas e ir no aluno por aluno e mandar um e-mail por ali direto, sabe, então são coisinhas pequenas, que que por mais que a gente tenha as nossas reuniões, nesse comitê pequeno, né nesse comitê, nesse pequeno grupo, a gente consegue olhar que talvez com mais prioridade pra isso, por que aí tu tá ali completamente assim né, tá sendo demandado ali junto, né.

Nesse sentido, compreende-se que o processo de formação continuada docente, para fazer sentido e envolver os educadores, é necessário passar pela experiência, pela prática. Segundo Dominicé (1990, p. 149-150):

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. a noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.

Também sobre essa prática de envio de e-mails pelo centro de notas, que foi uma prática compartilhada também no grupo de P.2., ela relata que na EAD tem aquele aluno que, por não ser acostumado com a modalidade, às vezes vai deixando, e acaba por realizar as atividades e as entregas no final do período. Muitas vezes, acontece de acabar perdendo o prazo e nem se dar por conta de que passou. Porém, quando eles recebem uma notificação por e-mail, como as mensagens enviadas pelo centro de notas do AVA, o estudante lembra que precisa fazer e que o prazo está finalizando. Segundo P.2. essa prática deu resultado em suas turmas, pois percebeu mais entregas dos alunos dentro do prazo disponibilizado no cronograma oficial da turma:

Porque aquele aluno, sabe, que às vezes vai deixando, vai deixando, e deixa para última hora, e às vezes passa o prazo e ele nem se ligou, né, não tá acostumado com a questão do EAD, e no momento que ele recebe uma notificação, recebe um e-mail, ele 'opa, tenho que fazer!' né, então sim, eu lembro que deu resultado sim.

Sobre exemplos de recursos da plataforma, P.4 diz que ela conhecia e alguns colegas do grupo não, como o feedback em áudio, assim como recursos que outros colegas faziam e que ela nunca tinha pensado que seria uma possibilidade, como os *feedbacks* em vídeo, uma prática realizada pelo colega do curso de informática que estava no seu grupo, pois as atividades neste curso são mais complexas de explicar e às vezes o aluno não consegue entender. Aí o tutor ia lá e gravava um vídeo e anexava no feedback. Diz que com essas trocas, acabaram descobrindo outros recursos que a ferramenta tem:

Bem, e aí exemplos né, aí, por exemplo assim, aí que eu falei né do feedback em áudio, né, daí o pessoal, bah que interessante nunca tinha, né não sabia, daí uns fazem vídeo por exemplo tinham colegas assim ah não estavam conseguindo, eu acho que era de informática mesmo, que era um curso assim que era mais complicado de explicar, daí o tutor fazia vídeo postava né, pelo feedback colocava em anexo para ajudar o aluno na atividade, né, então coisas assim isso nunca tinha me passado pela cabeça, assim eu sabia que poderia fazer um vídeo dentro ali pelo *feedback*, mas nunca assim aí, gravar pra anexar né, então a gente acabou descobrindo outras coisas outros recursos né, que a ferramenta tem.

Ao ser questionado se o programa impactou de alguma forma sua prática docente, P.1. responde que claro que sim, e apresenta como exemplo situações de processo mesmo, do dia a dia, as quais são coisas que seguem acontecendo. Por exemplo, não estava conseguindo acesso do aluno a determinado tipo de material. Segundo ele isso é um desafio que se continua tendo - aí um colega dizia e mostrava como fazia para que seus alunos tivessem acesso, mostrando e esclarecendo a dúvida de P.1. e dos demais colegas do grupo:

Claro que sim, há, por exemplo das coisas das coisas de processo mesmo no dia a dia né, poxa, eu não tô conseguindo, que é um desafio que a gente continua tendo né, e tá sempre trocando sobre isso, ah não tô conseguindo acesso aos alunos a esse tipo de material, 'ah eu faço assim' então Marcelinho ia lá, abria assim, 'pô legal isso aqui cara'.

Ao ser questionada se conseguia identificar alguma prática diferente que tenha ficado na sua prática, que tenha sido adquirida na época do projeto, P.3. diz que sim, que consegue identificar sim. Disse que atualmente também troca as cores e estrutura o feedback, semelhante ao que seu mentor fazia:

Sim, sim, consigo, consigo identificar. eu, hoje em dia eu também troco as cores das, dos feedbacks dos meus alunos, não é uma cor bem, não é uma coisa programada, assim, eu vou lá e eu faço aquele feedback sanduíche. daí lá na parte final eu coloco com as minhas palavras, enfim, como a gente sabe, e aí eu também coloco uma cor diferente, eu procuro assim, às vezes eu fico olhando aquele nome assim, eu tento identificar aquela pessoa e me vai, aí uma cor azul, aí vou lá coloco um azul, então isso veio dele, fiquei com isso, né ele me incentivou né, essa prática.

Para além dos compartilhamentos sobre ferramentas disponíveis dentro do AVA, que eram desconhecidas pelos colegas, os grupos também puderam compartilhar de estratégias e práticas, que não estavam diretamente relacionadas a funcionalidades de ferramentas, mas que contribuíram também para o dia a dia dos docentes e também, para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. P.4. relata que em algum momento durante a mentoria, cada um escolheu uma de suas turmas no AVA e

apresentou para os demais colegas. Aí a mentora falou que, eles cuidam com tanto carinho das suas turmas, que às vezes querem mostrar para os outros também, o que fazem em suas turmas. Compartilhar suas práticas e conhecer as práticas de outros colegas também é uma forma de desenvolver a confiança dos docentes não experientes, pois percebem que as dificuldades e estratégias de outros docentes, são semelhantes às suas. E, além disso, realizam um compartilhamento de práticas entre os docentes da escola, ainda que sejam tantos docentes e trabalhando remotamente:

E aí teve um momento assim que ela, que a gente apresentou, a gente escolheu uma turma nossa e apresentou aquela turma para os colegas né, então daí até ela fez essa fala da nossa, na nossa reunião né, que ela disse assim né que a gente cuida com tanto carinho ali a nossa turma daí às vezes a gente quer mostrar pros outros também né o que que a gente faz.

Segundo P.2., seu grupo também teve a experiência de compartilhar entre si, as suas salas de aulas virtuais. P.2. diz que teve um momento em que todos tiveram um tempo para abrir suas salas de aula do AVA e mostrar como era feito as ações lá dentro: como criavam os avisos, como se comunicavam com os alunos, como faziam os fechamentos das notas, e assim por diante. Segundo P.2., dessa maneira iam fazendo compilados de ideias, porque acabavam pegando dicas uns com os outros. Lembra que eles comentavam entre si sobre o quanto era legal descobrir e conhecer as práticas dos colegas:

Mas a gente teve uma experiência de compartilhar nossa sala de aula, então teve um momento que todos né, tiveram um tempo ali para abrir as sua sala de aula, mostrar como é que ela era feita, assim como é que a gente criava os avisos , como é que a gente se comunicava com os alunos, como é que a gente fazia o fechamento de notas né, e aí a gente fez um compilado de ideias, assim, porque a gente acabou pegando dicas 'ah, tu faz isso, mas que aviso legal! então vou fazer isso também!'

Um dos maiores benefícios desse formato de formação continuada com grupos pequenos, identificados através das entrevistas com os docentes mentorados foi a possibilidade de haver trocas reais e frequentes com os demais colegas docentes. Poder ver como cada um fazia, tirar dúvidas e mostrar suas ideias também. Os benefícios dessa troca de experiências entre docentes também apareceram na análise feita por Brande (2021). Sobre isso, a autora destaca que “as aprendizagens docentes ocorrem no espelho com os parceiros de trabalho. não me parece que seja uma cópia e sim, reinvenção a partir da ideia de outrem.” (Brande, 2021, p. 111).

P.2. diz que no seu grupo, tiveram uma troca incrível e cita alguns exemplos de ações dessas trocas de experiência que ela faz e que acredita que façam diferença nas turmas, como fazer uma chamada no dia de encontro ao vivo com o(a) tutor(a), lembrando que naquele dia terá Momento On-line, ou ainda no final do período da Unidade Curricular, indicando que está chegando ao fim o período de recuperação, ajudando os alunos a não esquecerem: “A gente teve uma troca incrível, assim, sabe, de coisas assim por exemplo, um aviso ah, eu faço uma chamada sempre ali no final assim ‘Ah, hoje vai ter momento online!’ ou por exemplo, há, ‘tá finalizando a data de recuperação, não esqueça!’”. Além de contribuir para o desenvolvimento da segurança dos docentes mais novos, o compartilhamento de suas práticas para os colegas do grupo faz com que se sintam contribuintes na formação, como participantes ativos nesse processo. Para Nóvoa (1992, p.14) “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” Segundo P.2. essa troca com os colegas foi muito legal! Dicas como o aviso da pesquisa de satisfação, várias coisinhas, pequenos detalhes que fizeram a diferença. Dicas de recadinhos para os alunos, alertas de final de prazo, entre outros. Diz que com certeza, foi muito, muito legal:

Então essa troca assim, e foi muito legal, até o próprio aviso, ali da pesquisa de satisfação, há várias coisinhas assim, pequenos detalhes que fizeram a diferença sabe, uns recadinhos assim, de uns alertas, ‘ó, tá acabando o prazo!’ né então com certeza foi, foi, muito muito legal!

P.3. relata também que seu grupo de mentoria trocou práticas sobre a construção de bons feedbacks para os alunos: “sobre feedback.” Dentre os compartilhamentos de boas práticas no AVA, P.4. fala sobre uma boa prática que uma colega compartilhou em um dos encontros. Essa colega colocava uma dica semanal, não exatamente sobre a atividade da turma - o que é uma prática que geralmente os tutores utilizam. Essa colega que compartilhou a prática, utilizava a dica para relacionar algo sobre os conteúdos que estavam sendo estudados, fazendo com que o aluno ficasse curioso para ler os conteúdos já disponíveis na disciplina:

Tinha uma colega que ela colocava uma dica semanal, não exatamente sobre atividade geralmente a gente bota uma dica de atividade, ela não ela colocava alguma coisa relacionada ao conteúdo né e aquilo, né, fazia com que o aluno talvez ficasse curioso para ler o conteúdo.

P.4. segue comentando sobre as boas práticas e comenta sobre os colegas compartilharem sobre a montagem dos avisos, que isso foi interessante por que estão sempre querendo fazer alguma coisa diferente e ver os modelos dos colegas foi legal: “Assim como que o pessoal monta os avisos né ?! porque acho que a gente está sempre querendo fazer uma coisa diferente né.”

Nessa categoria, embora não esteja focada no papel dos mentores, podemos perceber relatos de boas práticas vindas direto das práticas destes relatadas para seus pequenos grupos. É importante lembrar que assim como os mentorados, os mentores também eram docentes, tinham turmas ativas com alunos e por esse motivo também, podiam compartilhar práticas atuais que faziam em suas próprias turmas. P.1. cita um exemplo de boa prática que impactou seu fazer docente, que foi a realização e a utilização de vídeos. Disse que o próprio mentor, fez um vídeo de apresentação para sua turma e mostrou esse vídeo, mostrou como ele fazia, o que já gerou insights para a criação desses materiais para usar nas suas turmas também: “Acho que o próprio mentor fez um vídeo de apresentação, mostrou esse vídeo, como é que ele fazia, já gerou uns insights para criação desses materiais sabe?!” Segundo P.3. seu mentor lhes disse uma coisa que ela leva consigo até hoje, que lhe marcou muito: diz que os tutores costumam relatar bastante a preocupação e o desconforto com a falta de interação dos estudantes no AVA, com o fato dos alunos não estarem em constante contato, mandando mensagens e procurando pelos tutores nas turmas. Relata que é bastante comum que nas primeiras unidades curriculares do curso os estudantes acabarem interagindo bastante nos canais de comunicação, o que deixa os tutores bem empolgados, e também nos Momentos on-line com os tutores, mas que conforme o curso vai avançando, ao invés de ter mais interação, eles vão diminuindo o contato até quase não mandarem mais mensagem ou nem entrarem nas webs ao vivo e que isso acaba deixando os tutores ansiosos e preocupados. Porém, seu mentor disse para o grupo que algo que P.3. leva consigo até hoje que, quando o aluno não interage, quando não acessa o fórum ou quando ele não manda mensagem no Fale com o tutor ou nem acessa os Momentos On-line, mas entrega as atividades e realiza as entregas com qualidade, não quer dizer que o estudante não está conectado com o curso ou com os docentes, nem quer dizer que ele esteja perdido na plataforma ou com dificuldades com a tecnologia, mas pelo

contrário, quer dizer que este estudante se sente à vontade para realizar o curso sem se comunicar, não sente vontade e nem necessidade de interagir e que está tudo bem ser assim. Disse que as pessoas às vezes são assim na vida, um pouco mais introspectivos, outros menos, e que essas características também vão se aplicar para dentro do AVA, impactando na quantidade de interação com os tutores:

Ele disse sim, que é uma coisa que eu levo até hoje sabe, porque a gente, a gente, todos nós tutores, a gente fala muito daquele aluno, que a gente precisa incentivar o aluno, que o aluno precisa estar em contato conosco, que a gente fica ansiosa, a gente fica preocupada que quando o aluno nas outras UC's, quando não é uc1 e p1, no fórum os alunos não, não entram em contato, não interagem conosco, nos momentos online né, muitos alunos não acessam os momentos online, é um, dois, é 10, são poucos alunos, né do decorrer do curso, o curso vai. . . passando as UC's, e a gente em vez de ter mais interação, a gente tem menos interação, daqueles estudantes né, no começo é aquele Boom, né a gente fica super empolgado meu deus, e depois vai caindo, então a nossa preocupação muito é isso, e sabe o que que ele trouxe para mim, assim, que eu levo até hoje, ele disse assim para nós né, que quando o aluno ele não interage, quando ele não acessa o fórum ou quando ele não te manda um retorno ali no fale, não manda uma mensagem ali no fale com a tutora ou ele não acessa um momento online, mas ele entrega uma, um feedback, ele entrega uma atividade de qualidade, não quer dizer que aquele aluno ele tá no mundo da nárnia, que ele tá perdido na tecnologia, na internet, não, quer dizer que aquele aluno se sente à vontade de não se comunicar, de não de não interagir, porque existem pessoas assim hoje em dia né, hoje em dia não, no mundo, na vida, né, como, como eu comecei a falar, uns são mais introspectivos, outros menos, né?!

Ainda sobre as boas práticas compartilhadas pelos próprios mentores, P.3. disse que em uma das reuniões foi abordado o tema dos feedbacks - que são os retornos enviados para os alunos, após cada entrega de atividade. Independente se a atividade está correta ou necessita de ajustes, os tutores precisam enviar um feedback para cada entrega. Nesse dia, seu mentor compartilhou que ele tinha uma prática, que também era comum nos outros cursos, que era a utilização do feedback sanduíche. Basicamente esse tipo de feedback consiste em juntar pedaços pré-pensados de feedbacks e finalizar com algum comentário específico sobre cada trabalho enviado, para cada estudante. P.3. disse que essa era uma das suas maiores preocupações ao virar tutora, pois ao se deparar com a nova rotina, percebeu que seria impossível realizar um feedback personalizado para entrega, principalmente pela questão do tempo. O maior princípio da EAD é a de que ela precisa ser escalável. Para isso, cada tutor necessita atender um grande número de alunos, que pode variar de instituição para instituição, de modelo para modelo. Nessa escola em específico, na época do projeto mentoria, a média de alunos

por docente era entre 300 a 500 estudantes, dependendo da UC. Ainda falando sobre o feedback, é impossível que os tutores escrevam retornos completamente diferentes para cada entrega recebida. Afinal, cada pessoa tem um jeito de falar, de escrever, de como organizar as ideias e de se comunicar. Sempre que alguém se comunica, imprime nessa comunicação características suas. Dessa forma, os retornos aos alunos sempre vão lembrar a comunicação de cada tutor. Claro que é importante que se mantenha o cuidado para não utilizar o mesmo texto, como uma desculpa. E com o tempo, vai se criando novas formas de saudação, por exemplo. Mas é importante sempre lembrar, que como característica básica da comunicação, nossa fala, sempre vai ter características especiais nossas. Segundo Guarnieri (2000) “O que se percebe é que se o professor não encontrar apoio em seus pares ele conseqüentemente buscará realizar uma prática docente de forma isolada.” Com as dúvidas do início da trajetória docente e sem saber como os demais colegas iriam reagir a sua dúvida, a docente preferiu continuar sua prática de maneira isolada, até o momento em que encontrou essa compreensão e empatia, nos relatos de seu mentor. Durante a entrevista, P.3. relata que ouvir de seu mentor que a utilização desse modelo de feedback era comum, lhe acalmou o coração, pois desde que virou tutora, essa era uma de suas maiores preocupações, mas, ao mesmo tempo, tinha vergonha de perguntar para outros colegas quais eram as suas práticas:

E aí teve uma das reuniões que o M.C. falou sobre o feedback, sabe, e comentando um pouco para gente dos feedbacks, como é que era o feedback dele. Ele disse que ele tinha assim, como todos os cursos né, tem feedbacks. . . não, não robotizados, mas feedback sanduíches né, que são partes iguais aí no final tu modifica, tu coloca aquilo do que tu tá lendo mesmo para o aluno, né, tipo começa ali, você os indicadores, suas atividades foi muito boa, ‘nãñãñã’, mas aí no final era aberto né, para ti colocar aquilo que tu tá sentindo na hora com o aluno, né, como todos os cursos fazem, a gente também é assim, porque se não a gente, imagina aí a gente vai ficar quantas horas né, para dar um retorno para o aluno né?! então isso também foi uma coisa que me, me acalmou meu coração também, sabe, porque logo que eu virei tutora, que eu vi né, como é que era o dia a dia também fiquei preocupada com isso, né, e ao mesmo tempo fiquei com medo de perguntar, se todo mundo faz então eu também tenho que fazer, sabe?!

Ainda sobre os pontos trabalhados por seu mentor, P.3. recorda que trabalharam muito sobre o estudante, como se aproximar, como compreender melhor os retornos e fazer um melhor atendimento aos estudantes de suas turmas: “sobre o estudante.”

Também é interessante observar que os próprios mentorados sentiram que contribuíram para o grupo, com suas próprias práticas, percebendo seu papel no processo de aprendizagem do grupo também. Este é o princípio da aprendizagem colaborativa, segundo Bruno e Silva (2009), que entende este processo como “no qual todos os envolvidos, inclusive os responsáveis pela gestão do processo, se autoformam e se autotransformam.” (2008, p. 31). Isso fica claro na fala de P.2. quando diz que lembra que conseguiu contribuir com seu grupo, com a questão de ter uma comunicação mais pessoal com o aluno, pois desde o início sempre valorizou muito isso. Ao apresentar sua comunicação mais pessoalizada com os estudantes, P.2. disse que os colegas comentaram que não faziam desse jeito. P.2. diz que sua motivação para manter um contato mais personalizado com os estudantes é para tentar se aproximar deles, uma maneira de mostrar-lhes que não estão conversando com uma máquina, que há uma pessoa do outro lado da tela do computador lendo as mensagens. Um exemplo disso é quando os estudantes encaminham mensagens ou atividades dizendo: “Oi prof! Tudo bem?”, P.2. faz questão de responder a perguntar, como que, para continuar o diálogo:

que foi uma coisa que eu lembro que eu consegui passar para eles, hã, que eles falaram ‘ah, eu não fazia assim.’ eu tentava um tratamento mais pessoal, né, tentando aproximar eles, pra dizer assim, ‘não, tu não tá falando com uma máquina, tu tá falando com uma pessoa, ela leu a tua mensagem. . . ’ se o aluno mandou ‘oi prof, tudo bem?’ eu faço questão de responder ‘tudo bem e você?’ né, então tem isso, assim.

Essa aproximação com o estudante, por meio de uma comunicação mais pessoal, é uma maneira de humanizar o AVA. Essa humanização da comunicação entre docente e estudante é muito importante para o EAD, pois segundo Paloff e Pratt (2001, p. 171) “Em todas as formas de ensino à distância é importante a capacidade de humanizar a relação com os alunos a distância.”

5.2.1 Síntese da categoria:

Nesta segunda categoria, o objetivo central era mapear as aprendizagens realizadas pelos docentes mentorados. Dentre as principais aprendizagens que aconteceram durante o Projeto Mentoria e mencionadas pelos docentes mentorados, as que mais se destacam são assuntos relacionados à prática diária dos tutores e dicas

quanto ao relacionamento com os estudantes na EAD. Além de perceber que após o projeto houve mudanças em suas práticas docentes.

Além disso, como principais aprendizagens realizadas aparecem o compartilhamento de práticas relacionadas às ferramentas digitais, ferramentas do AVA e também, de práticas específicas nas turmas. Por meio do projeto mentoria os docentes mentorados puderam conhecer diversas ferramentas digitais com um objetivo pedagógico ou ainda que são utilizadas para fins educativos e que poderiam contribuir com o desenvolvimento de seus alunos em suas turmas. Além de terem acesso a uma espécie de curadoria sobre algumas ferramentas, os mentorados puderam ver exemplos onde esses objetos são utilizados e quais seriam suas aplicações práticas, assim como quais objetivos esperar de cada uma delas. Outra aprendizagem que se destaca nesta categoria foi o conhecimento sobre a própria ferramenta LMS utilizada pela escola. Esta ferramenta não é própria da instituição, mas sim contratada de terceiros. Isso faz com que ela tenha diversas funcionalidades, mas nem todas estão no pacote contratado ou ainda, nem todas fazem sentido na realidade dos estudantes desta escola. Tirando essas duas variáveis, muitas ferramentas que são disponíveis para os docentes e bastante úteis na mediação com os estudantes na EAD e gestão das turmas, não eram utilizadas e acabavam por não serem utilizadas por alguns docentes por falta de conhecimento. Ou seja, é possível afirmar que a equipe docente não utilizava de todos os recursos contratados pela escola, por falta de conhecimento ou ainda falta de estratégia ao utilizar os recursos disponíveis.

E por fim, dentre as aprendizagens realizadas, destacam-se as práticas docentes que não estavam relacionadas à utilização de ferramentas digitais ou ainda aos recursos da plataforma LMS. Entre elas estavam práticas na organização, criação e utilização dos avisos; estratégias de comunicação com os estudantes; construção de *feedbacks* assertivos e humanizados para os estudantes; práticas de gestão das turmas como fechamento das menções e *feedbacks* finais; estratégias de ação contra evasão dos estudantes, por meio de avisos e e-mails enviados por dentro da plataforma.

5.3 CATEGORIA 3 – RELAÇÃO MENTOR X MENTORADO

A influência e o impacto dos mentores na vida de seus mentorados apareceu ao longo de quase todas as categorias, através das falas dos entrevistados. Porém, entendeu-se que era importante dedicar uma categoria apenas para isso, devido à importância que se acredita que essas pessoas tiveram no bom andamento do projeto mentoria.

Também foi interessante perceber que apesar de terem impactado positivamente a vida dos mentorados, não foi essa percepção que tiveram desde o início. Para alguns o(a) mentor(a) teria um papel de supervisionar as turmas dos colegas, quase que como auditar. Vemos isso na fala de P.3. quando diz que seu mentor se entregou muito para o projeto, trouxe muita coisa legal para o grupo de mentorados, desmistificando a ideia de que o projeto seria apenas para fiscalizar a atuação dos tutores nas turmas. Disse que para ela o Projeto foi ótimo: “E sim ele se entregou muito, assim, trouxe muita coisa legal para a gente, eu acho que foi isso assim, para mim tava tudo ótimo, falando de mim mesmo assim né?!”

De acordo com o dicionário, a palavra admirar significa “Pessoa ou coisa que se admira” e esta categoria busca demonstrar a admiração dos mentorados por seus mentores e o quanto o exemplo deles impactou o dia a dia dos mentorados.

Logo no início da entrevista, P.3. começa seu relato sobre o Projeto Mentoria, falando sobre o mentor do seu grupo. Diz que foi um docente do curso de qualidade, que ela já conhecia superficialmente, pois P.3. já trabalhava na escola como assistente pedagógico antes de virar tutora. Seu conhecimento do mentor vinha desta época anterior a começar a lecionar e diz que o conhecia superficialmente, por cumprimentos e algumas trocas do trabalho da época de assistente pedagógico. Mas segue dizendo, que por meio do projeto pode conhecer a grandeza de seu mentor. Ao longo de sua fala, é possível perceber a grande admiração que P.3. tem, ou melhor, desenvolveu por seu mentor, após ter a oportunidade de conhecê-lo melhor: “tá, o meu mentor ele era o prof M.C., né, do curso de qualidade e assim eu conhecia ele ali muito da escola né, assim, conhecer superficialmente ele né, assim de oi, tchau, alguma coisa na época que eu era assistente enfim, mas assim, a grandeza dele.” P.3. diz que vai falar um pouco

especificamente do mentor do seu grupo. Diz que demonstrou ser uma pessoa muito acolhedora e um tutor muito, mas muito experiente. Como já relatado anteriormente, P.3. não esperava encontrar essas características, pelo pouco que conhecia do colega antes do Projeto Mentoria. Então relata isso como que, tendo sido uma grata surpresa para ela: “Falando um pouco dele específico assim sabe, uma pessoa muito acolhedora, um tutor muito, mas muito experiente sabe?!” P.3. segue falando sobre a experiência de vida e de profissão de seu mentor e diz que ele trouxe para o grupo que já viveu diversos picos também na profissão, de altos e baixos dele mesmo, e reflexões do tipo: ‘será que é isso que eu quero continuar para minha vida? Será que o que eu estou estudando é isso? Será que estou no caminho certo?’. P.3. relata que ao perceber esses receios em seu mentor, ela conseguiu se enxergar nele, pois muitos dos anseios que ele apresentou já ter vivido, muitos medos, ela também sente ou já sentiu. Disse que pôde reconhecer que, mesmo sendo uma tutora super nova na profissão, sem muita experiência docente por estar chegando na docência na mesma época do projeto, ela não era tão diferente assim de seu mentor. Reconheceu que ainda tinha e tem muito o que aprender, de fato, afinal de contas seu mentor era bastante experiente, mas de alguma maneira, conseguiu se enxergar nele:

Como é que eu vou dizer assim, tantos picos também da profissão, altos e baixos dele mesmo, pensar será que é isso que eu quero continuar para minha vida? Será que o que eu tô estudando é isso? Será que eu tô no caminho certo? Muito dos anseios dele e dos medos, e aí eu vi sabe, que ele, não é diferente de mim que sou tutora novíssima, que tô chegando agora, que ainda tenho muito que aprender óbvio, né, ele tem a experiência dele, mas eu me, eu também me conseguir me enxergar nele.

O início da carreira docente por vezes é marcado por inseguranças, dúvidas e desafios. Poder contar com a experiência de outro colega e aprender com seus erros e seu acertos, implica em mais segurança e tranquilidade por parte dos novos docentes, afinal de contas, apenas de ser um momento difícil, também é uma fase muito importante, conforme indica Lima (2004) “o início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor” (p. 86) Corroborando com essa percepção, P.3., relata que para ela, sinceramente, seu mentor foi um divisor de águas na sua carreira: “então o meu mentor, assim para mim, sinceramente, ele foi assim, um divisor de água sabe.” P.3. diz que, por seu mentor ser

uma pessoa experiente, mais velha, já passou por tanta coisa, reconhecendo assim a experiência de vida e de profissão do seu mentor. Além de ser mais experiente que P.3., seu mentor também era mais velho, o que representou também mais experiência de vida:

Ele como uma pessoa experiente, mais velha, ele já passou por tanta coisa né?!” Quando questionada se a experiência de sua mentora havia contribuído para sua experiência pessoal como tutora, P.4. diz que acha que muita coisa contribuiu. Diz que inclusive, seu curso chamou sua mentora para ministrar uma reunião técnica (uma reunião de formação), justamente por causa dessa experiência que ela (mentora) tinha. P.4. diz que sua mentora arrasou de novo e diz que é fã de carteirinha dela: “Eu acho que muita coisa contribuiu né, inclusive assim né, nós chamamos a M.B. para uma reunião técnica né, justamente por causa dessa experiência, e aí ela arrasou de novo né, aquela coisa, eu sou fã de carteirinha dela, hehehehe.

Para P.4. é interessante perceber os reconhecimentos de sua mentora (os convites para as reuniões que sua mentora recebeu depois do projeto mentoria, que ela falou anteriormente). Diz que vê ela como uma referência para a escola e talvez até o âmbito do Departamento Regional. Diz também que acredita que o fato de sua mentora ter tido uma vivência no presencial, como professora presencial, antes de ir para o EAD, contribui para que ela seja vista como uma referência nesses vários âmbitos: “Então eu acho que isso é bacana assim, é eu vejo ela como uma referência né, para escola né, e talvez até no âmbito do DR, né disso assim, de ter essa vivência e principalmente porque ela teve a vivência no presencial né, como professora no presencial.” Quando questionado sobre o processo de mentoria e se P.1. acreditava que os mentores deveriam ter passado por algum processo mais específico para isso (Conforme já mencionado anteriormente, P.1. também faz atendimentos como mentor), ele responde que não. Disse que teve a experiência apenas com o seu mentor e este foi 100% do início ao fim do processo, sabendo conduzir o grupo e as reuniões, com bom posicionamento e clareza. Acha que a atuação de seu mentor foi ‘super top’, que não havia nada a ser feito diferente: “Não. . . Eu tive experiência com o meu mentor né, e ele teve, bah! 100% assim, do início ao fim do processo, assim, né, o posicionamento dele, a clareza, a comunicação acho que foi super top, assim, não tem nada que. . .” P.1. valoriza a postura e a condução do seu mentor, pois conseguir esse resultado em processos de mentoria não é fácil, mas mais complicado ainda é realizar isso com time de professores, pois de

acordo com ele, com esses profissionais é sempre um desafio: “Ainda mais com um time de professores que é sempre que é sempre um desafio né?!”

Ainda falando sobre seu mentor, P.1. diz que acredita que pela própria experiência do mentor, pela sua celeridade, ele conseguiu ter essa característica de mediador, sendo super importante para os processos de mentoria. Diz ainda que acredita que a prova disso esteja, no fato de esse mentor ter sido promovido para coordenador de curso algum tempo depois do término do projeto, após ter sido mentor durante o projeto: “Claro, daqui a pouco pela experiência dele ele consegue né e celeridade tanto é que tá na coordenação e tudo mais, ele conseguiu ter essa característica nesse perfil mediador importante assim né, como mentor e tal.” Além da experiência na docência online e de casa que seu mentor tinha, P.3. também acredita que seu jeito calmo, também contribuiu para que se sentisse mais segura nas suas ações como tutora. P.3. descreve seu mentor como alguém centrado, que consegue transmitir, com calma, o que precisa ser falado. Que com o passo a passo vai ajudando as pessoas que estão ao seu redor a conseguirem melhorar como pessoa e, no caso do grupo da mentoria, conseguirem também incentivar os alunos, fazer com que os alunos aprendessem:

Que tem aquela calma, aquela sabe?! aquele centro, uma pessoa centrada, sabe, que consegue com calma ele conseguiu passar para gente com calma, com o passo a passo, a gente, a gente vai indo, a gente consegue melhorar como pessoa, a gente consegue incentivar o aluno, a gente consegue fazer com que aquele aluno aprenda.

Segundo P.3., no início é tudo novo, desde o feedback até práticas mais simples e que seu mentor trouxe muito isso nos encontros com o grupo, desde feedback até a rotina como tutor e também sua experiência: “Tudo aquelas coisas né, tudo primeiro, tudo, tudo novo né, então ele trouxe isso também, e o que que ele trouxe também ali no feedback e no dia a dia como tutor, a experiência dele.” Para Enkvist (2016) apenas o conhecimento pedagógico e técnico não faz um bom professor, segundo ela: “Na profissão docente, a personalidade e o comportamento pessoal do professor são uma parte importante das ferramentas de trabalho.”

Quando questionada se o grupo manteve contato após o término da mentoria, P.2. afirma que sim, principalmente com a mentora. Diz que recentemente começou a realizar atendimento também de algumas turmas do curso de Qualidade - para complementar

sua carga horária, visto que tem formação para atuar em algumas partes desse curso também, no qual sua mentora atua. No período de apropriação das demandas desse novo curso o coordenador do novo curso comentou que iria ver alguém para ser sua madrinha, para lhe passar a dinâmica do curso e fazer o acompanhamento dos primeiros dias (uma prática antiga já na escola) e P.2. logo pediu que sua madrinha fosse aquela que havia sido sua mentora, pois já conhecia ela. Foi possível perceber o carinho de P.2. ao falar da sua mentora, a identificação e até admiração, ao mencionar ela e que pode ter a chance de trabalhar com ela novamente:

Sim sim a M.1., agora eu tô trabalhando com ela né, até foi legal porque eu pedi, aí eu acabei pedindo, porque aí eu entrei agora início do ano eu comecei a trabalhar na qualidade, né, eu fui, tô no tdi ainda, e aí tô um pouquinho na qualidade né, em função de carga horária enfim, e aí o coordenador de qualidade falou: 'ah, eu vou ver alguém para ser a madrinha de vocês' eu digo 'ai, fala com a M.1., porque eu já conheço ela!'

Também falando sobre o contato com o mentor após o término do projeto, P.3. diz que ele deixou aquela 'portinha aberta', então ela não precisa conversar com ele sempre, mas sente que tem a liberdade, que não tem medo de conversar com ele. Diz que às vezes, até quer conversar com as pessoas, mas tem medo, tem receio. Porém, seu mentor se demonstrou ser uma pessoa tão legal, conseguiu com o jeito dele, lhe deixar à vontade. Relata que quando se veem, se cumprimentam e conversam como se se falassem sempre, porém raramente conversam. Diz ser difícil de explicar, mas é assim que acontece. Isso é o que acontece quando confiamos em alguém, quando nos sentimos à vontade para conversar:

Então ele deixou aquela portinha aberta, não preciso conversar com ele sempre, mas eu tenho aquela liberdade, e eu não tenho medo. Às vezes tu quer conversar com a pessoa mas tu tem medo, tu tem anseio e ele, ele é uma pessoa tão legal, que ele conseguiu do jeito dele, me deixar à vontade sabe?! chego lá abraço e converso com ele como, como se fosse sempre, entende, e quase nunca a gente conversa, então é uma coisa muito difícil até de explicar, o jeito dele sabe, mas é isso, bem isso.

Essa tranquilidade de acessar o seu mentor, quando entender ser necessário, relatado por P.3. é a descrição do papel do mentor para Vaillant e Marcelo Garcia (2009, p. 144) e, que defende que "a tarefa que designa ao mentor é a de assessorar didática e

pessoalmente ao docente principiante, de forma que se constitua como elemento de apoio”.

Por meio dos relatos dos entrevistados sobre a relação com seus mentores, é possível perceber que além de despertar certa admiração em seus mentorados, os mentores também exerceram um papel de influência na vida dos seus mentorados. P.4. diz que acha que foi muito válido, porque tudo o que sua mentora trouxe com seus exemplos de sua prática pessoal, os mentorados puderam absorver bastante para suas práticas docentes também. Além disso, P.4. acrescenta que foi possível absorver também sua visão pedagógica. Na educação profissional técnica, a maioria dos docentes são profissionais técnicos, que não tiveram nada ou pouca formação pedagógica até começar a lecionar. Desse ponto partem muitas dificuldades de relacionamento com alunos, problemas de didática e dificuldade de desenvolvimento dos estudantes, por não compreender completamente os processos de ensino e aprendizagem, especialmente para adultos - andragogia: “Eu acho que foi muito válido assim porque tudo o que que ela trouxe com os exemplos dela, né, a gente pode absorver bastante assim para nós sabe e principalmente essa visão de pedagógica mesmo.”

Segundo P.4. todas as reuniões foram bem tranquilas, pois a mentora conduzia os encontros apresentando exemplos seus, relacionados aos temas dos encontros. Além disso, a mentora conduzia como um bate-papo, permitindo que os mentorados do grupo interrompessem a qualquer momento, fazendo o encontro tranquilo. Talvez aqui esteja a diferença entre mentoria e uma aula, pois o espaço para trocas permite que os aprendentes conectem os assuntos com suas experiências também: “Todas as reuniões foram bem, assim com exemplos né a mentora trazia para nós assim, durante o bate-papo a gente interrompia era bem tranquilo né.” P.4. também relata que foi bacana perceber que a mentora levou para os encontros essa bagagem - acredito que se referindo aos exemplos pessoais que a mentora trazia, e também fez questão de apresentar o que realmente eles haviam recebido nos encontros de preparação com os mentores: “Então esse foi um aspecto bacana assim também que eu que eu percebi que ela né trouxe assim essa bagagem e fez questão de apresentar realmente o que o que eles receberam né.” Ao se referir ao seu mentor, P.1. também diz que ele demonstrou ser super preparado, super conectivo e também, muito mediador. Disse ainda que isso

também fez muita diferença para o andamento dos encontros e aproveitamento do grupo: "Sim, mas ele, ele, super preparado assim sabe, super conectivo assim, muito mediador então também isso também faz uma diferença." Ao falar sobre seu mentor, P.3. diz que vai relatar primeiro o que seu mentor lhe passou como tutora. Diz que além de ter transmitido o conhecimento sobre a plataforma do AVA que a escola utiliza, de coisas do sistema mesmo, seu mentor lhe ensinou para além disso, compartilhando com seu grupo práticas pessoais de atendimento aos alunos, que não eram pedidas pela escola, nem combinadas com os demais colegas do curso. Eram apenas práticas que seu mentor fazia, pois acreditava que elas influenciavam positivamente na relação com os estudantes no AVA. Disse que não fazia porque cobravam dele, mas sim porque gostava do que fazia, se importava em colocar coisas diferentes no AVA, para além dos materiais já programados para o curso e, que além disso, também tinha uma programação pessoal para os avisos. Mais uma vez é possível perceber o quanto o mentor de P.3. influenciou na sua visão sobre a docência *on-line*:

e ele passou assim, primeiro vou falar o que ele passou, para mim sabe, como tutora, além de passar todo o conhecimento ali da black, de coisas ali do sistema, que ele trocava a cor, num feedback ele coloca uma cor diferente para cada aluno, sabe, não é uma coisa que ele tem uma regra 'ai, hoje eu vou fazer um feedback para Ana Paula, vou colocar um cor-de-rosa', não, ele vai muito no tato, no dia sabe?! então ele teve essa preocupação de dizer para nós, que não é porque exigiam dele, é porque ele gostava de fazer aquilo, colocar uma coisa diferente no AVA, além do, da, do curso da qualidade, enfim, do que ele tinha sido, que tem uma programação né de avisos, enfim...

Por meio das falas anteriores dos colegas é possível perceber a influência dos mentores e impacto deles na vida e na percepção sobre o ser docente, dos tutores mentorados. Para Nóvoa (2022, p. 67) é necessário contar com a presença e a experiência dos já professores, na formação de novos professores, quando defende que "[...] ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas, precisamos uns dos outros para nos tornarmos professores." No contexto em que esse projeto foi aplicado, a organização de pequenos grupos com reuniões intencionais fez ainda mais sentido, pois conforme já foi mencionado o mesmo aconteceu durante a pandemia da COVID-19, onde todos estavam trabalhando isoladamente de suas casas em regime total de home office e sem poder se reunir na sede da escola.

Segundo P.3. seu mentor lhe mostrou que, mesmo muitos anos depois, na mesma posição, na mesma atuação como tutor, ele não se acomodou, não fica só no básico e no mínimo que é orientado pela escola: “Então ele, ele me mostrou né que muitos anos depois, ele não ficou no só aquilo, entendeu?!” Como um mentor, D.3. apresentou o caminho, mostrou como fazer e qual melhor caminho trilhar, por meio de sua experiência e sua trajetória. P.3. relata que não sabe como foi nos outros grupos, mas no seu grupo, o mentor apresentou muito do dia a dia dele, da sua prática docente. Diz que ele não demonstrou querer ensinar como ser um tutor com um passo-a-passo: Hoje faz isso, amanhã faz aquilo... Pelo contrário, ele foi mostrando como fazer, a medida que ia apresentado sobre sua experiência, o que já tinha vivido, o que já tinha aplicado e dava certo, ou mesmo o que não faria novamente:

E ele foi justamente, a mentoria dele, não sei os outros, mas comigo assim, conosco ali, com o nosso grupo, ele foi muito do dia a dia da pessoa dele, ele não quis ensinar o que quer ser um tutor, um passo a passo, hoje tu faz isso, amanhã tu faz aquilo, não, ele trouxe muito da experiência dele, né, do dia a dia.

No discurso dos quatro tutores mentorados entrevistados, é possível perceber o impacto e influência da experiência tanto de vida quanto profissional, que seus mentores compartilharam com os grupos. A ideia de contar com docentes experientes na formação continuada dos demais, é justamente poder contar com toda a sua bagagem, sem que seus mentorados precisem passar pelas mesmas coisas para terem esses aprendizados. Esse é um tipo de aprendizado que só se dá por meio da interação com pares, e sobre isso Rinaldi *et al.* (2022, p.18) argumentam que:

Tornar-se professor, não se nasce professor. a docência é construída coletivamente, os saberes, os conhecimentos, as experiências, as práticas, só se tornam possíveis quando se compartilham, se vivenciam e se experimentam junto com o outro. Há necessidade do outro para aprender e para ensinar, para aprender a ensinar. a profissão docente seria um pouco menos complexa, se houvesse uma compreensão mais intensa quanto à relevância do apoio entre os professores, do trabalho colaborativo, do compartilhamento, da receptividade e do apoio àqueles docentes iniciantes, com vistas a uma formação docente mais efetiva e um aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo P.4. sua mentora lhes apresentou algumas ferramentas tecnológicas, a partir de uma tabela e que isso lhe deu uma ideia: para o aluno com dificuldade de fazer a correspondência, fazer um quebra-cabeça para um processo. Ao montar, o aluno vai

visualizar a estrutura, buscando auxiliar os que têm dificuldades. Disse que entende isso como uma coisa diferente e que também achou bacana:

E a mentora também apresentou nessas ferramentas até da tabela né é um uma coisa que me deu uma ideia até pra ah, o aluno tem dificuldade de fazer uma correspondência daí eu sei que ela faz um quebra-cabeça para um processo né, e aí ela monta ali e o aluno vai para visualizar e é uma coisa diferente isso aí também eu achei bem bacana.

Ainda falando sobre a influência da mentora na sua atuação docente, P.4. relata que os tutores ficam sempre tentando seu jeito de fazerem as interações com os alunos no AVA, mas que por exemplo o fato de alguém comentar alguns casos de alunos, como sua mentora fez, contribuem para o processo. Disse que vai sempre tentando melhorar então, vê que esse contato com outras histórias sempre impacta, que vem sempre uma lembrança de algo que foi contato no seu grupo de mentoria:

Daí a gente fica sempre buscando também o nosso jeito de fazer, né, de por exemplo assim alguém comentar, no caso dela contou alguns casos né, de alunos e tal, e aí tu vai tentando sempre melhorar então, eu vejo que sim, que impacta ainda, por causa disso né, sempre uma lembrança ali que tu tem, por exemplo.

P.4. segue contando sobre o fato das histórias de outros colegas terem influenciado seu olhar sobre o atendimento ao aluno, dizendo que sua mentora contou uma história que aconteceu com um aluno, que foi no presencial na verdade, mas que o aluno demonstrava não querer estar na sala de aula, que estava lá por estar, e sua mentora tentou entender a situação. Quando entendeu o que se passava com o aluno, conseguiu reverter a situação.

P.4. disse que isso é bem impactante, e acredita que quando passa por isso no AVA - P.4. faz uma observação que acha bom quando os alunos encaminham mensagem avisando que estão pensando em desistir, pois dessa forma o tutor tem como tentar reverter, por que muitos desistem e os tutores nem ficam sabendo o motivo - por exemplo quando recebe mensagem dos alunos dizendo que vão desistir do curso, acha importante parar, tentar entender e ajudar o aluno, perguntar qual é sua dificuldade e etc. E P.4. disse que acha que isso reflete assim, as histórias e os exemplos que sua mentora trouxe:

De pegar ali uma história que ela contou que foi bem né, com alu..., que foi no presencial na verdade, mas assim, que o aluno que não queria né, não, tava lá na sala de aula por estar e ela tentou entender aquela situação e conseguiu reverter a situação com aluno né, então isso é bem impactante, né, então acho que quando a gente passa por exemplo, a gente recebe mensagem de alunos dizendo que vão desistir, né, e que bom que eles mandam essa mensagem, porque muitos desistem e a gente não consegue saber o porquê, né então, eu acho que nesses momentos ali é importante né parar e tentar entender, tentar ajudar o aluno, perguntar qual é a dificuldade né, então eu acho que isso, que ainda reflete assim, aquelas né, aqueles exemplos assim que ela trouxe.

Ainda falando sobre a relação dos docentes com os estudantes nas turmas do AVA, P.3. diz que após os relatos do mentor, entendeu que não é uma coisa obrigatória que os alunos entrem sempre em contato e a partir daí, levou isso para suas turmas. Cita as UC 's (Unidades Curriculares) que não são do início do curso, em que poucos estudantes interagem, ou às vezes nenhum estudante interagiu, se lembra do relato do seu mentor e fica tranquila. Relata que é incrível como isso lhe marcou, marcou mesmo: “Então não é uma coisa obrigatória aquele aluno entrar sempre em contato contigo, então eu levei isso para as minhas turmas, muito dali de uc4, uc5, uc6, uc7, né, então eu levo assim, eu faço, eu sempre lembro dele quando eu vejo que um, dois, três alunos, sabe, interagiram ou nenhum interagiu, eu lembro sempre do M.C, é incrível que isso marcou para mim sabe, marcou mesmo!

P.3. diz que outra que lhe marcou também, dos ensinamentos do mentor, que ela já fazia em suas turmas, mas lhe inspirou a continuar fazendo, foi o cuidado e dedicação para escrita dos feedbacks. A prática é a escrita de um feedback especial, não no sentido de um estudante ser mais especial que outro, mas de estar sempre buscando melhorar seus feedbacks, procurando por sinônimos, procurando outras palavras, se preocupando com essa parte da atuação do tutor:

Hã, uma outra coisa assim que marcou também, foi aquilo dele, dele... eu já fazia nas minhas turmas, mas não sempre, tipo um feedback especial, não é que o aluno é especial, um é mais especial que o outro, não, mas aquela preocupação né, de estar sempre melhorando aquele mesmo feedback, tá sempre achando, sinônimos achando outras palavras.

Segundo P.3. um de seus medos de todos os dias, que se cobrava muito, era a preocupação de saber se o aluno estava aprendendo, se ele sairia do curso habilitado para trabalhar como técnico, e diz que seu mentor trouxe muito isso para o grupo, que os

tutores conseguem entender e visualizar, mesmo que à distância, que aquele aluno aprendeu, mesmo que ele não mande uma mensagem ou não interaja muito no AVA. Então, sempre que se sente assim com medo novamente, diz que se acalma e se lembra das coisas que seu mentor lhes passou, pois acredita que é muito isso mesmo:

A gente consegue entender e visualizar, mesmo que a distância, que aquele aluno, mesmo que não mande uma mensagem, ele aprendeu, ele vai sair dali habilitado para trabalhar numa empresa, para ser um técnico em qualidade, em administração, em logística, entendeu?! então ele trouxe muito isso que é o, que era o meu, que é o meu medo em todos os dias, que é aquilo que eu me cobro todos os dias, então eu sempre boto o pezinho no freio, quando eu lembro assim das coisas que ele passou para nós, é muito isso mesmo.

À medida que a tecnologia vai avançando, é crucial para todos os tipos de educadores, conhecerem e se adaptarem às novas realidades, uma vez que os estudantes se tornam usuários rapidamente. Na EAD isso não difere, e daí a indicação do mentor de estar sempre se reinventando. Por mais que a escola tenha um setor de planejamento de design de materiais institucionais, os processos acabam impedindo que os conteúdos e ferramentas disponibilizados sejam atualizados na mesma velocidade com que as informações são atualizadas. Por esse motivo o tutor precisa estar sempre se reinventando, para poder trazer as inovações e atualizações para dentro da sua sala de aula virtual. Segundo P.3. seu mentor trouxe para o grupo que como tutores eles precisariam estar sempre se reinventando: “E trouxe aquilo, que a gente precisa estar sempre se reinventando”. Sobre essa perspectiva e mais ainda, diretamente relacionado à formação de professores, Jordão (2009, p.12) defende que:

O professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação, pois existe uma grande tendência de repetição, em sala de aula, dos modelos que funcionaram na aprendizagem deste. por este motivo, a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas.

P.3. segue relatando os aprendizados que teve com seu mentor, e que um deles foi ter empatia com os estudantes, procurar se colocar no lugar deles. Lembra que seu tutor provocou reflexões como: ‘Poxa, já pensou se aquele estudante trabalhou o dia todo, ou tem algum parente doente?! A gente não sabe a vida de ninguém, nós só sabemos aquilo que a pessoa deixa a gente saber.’ Disse que sempre procurou ter esse olhar mais empático, especialmente desde que virou tutora, tentando sempre se colocar

no lugar do outro, procurando ter empatia por aquele aluno que não está enxergando, que não está vendo. Disse que seu mentor trouxe muito para o grupo sobre humanizar suas ações no AVA:

Ter empatia né, com aquele estudante, se colocar no lugar daquele estudante, poxa já pensou se aquele estudante trabalhou o dia todo, né ou tem um parente doente, ou. . . a gente não sabe a vida de ninguém, a gente sabe aquilo que a pessoa deixa a gente, a gente saber né, então ele trouxe isso muito para nós, sabe, eu sempre fui, eu sempre fui assim, desde quando eu virei tutora, de me colocar no lugar do outro sabe, de ter empatia com aquele aluno que eu não tô enxergando, que eu não tô vendo, então ele trouxe muito isso, essa pegada humana, humanizar, humanizar, humanizar, entendeu?!

A influência dos mentores se mostrou presente, não somente quanto a ações no AVA e para com os alunos, mas também quanto a vida de docente. Vemos isso na fala de P.3. quando relata que seu mentor tem duas filhas pequenas, que tem uma vida para além da escola, e que mesmo assim se mostrou um profissional dedicado, preocupado com os alunos, que está sempre fazendo além do básico. É como se seu mentor tivesse lhe mostrado que é possível ser um tutor dedicado, conciliando as demais áreas da vida. Disse que seu mentor compartilhou com o grupo que ter muitos anos de casa e uma vida particular agitada, não era justificativa para entregar apenas o básico, como P.3. havia indicado ser o que achava que acontecia:

E ele tem duas filhas, ele tem uma vida né, ele tem duas filhas e pequenas(!) as gurias deles são pequenas né?! é uma de 6 eu acho, uma de 4, de 3 não sei, ele disse, e elas, ele disse que foi assim, muito de de de ele pensar assim né: 'poxa, eu sou um pai, m. . . ' não idoso né, coitado, nada haver, mas assim, mais experiente né, mais velho, e aí eu penso assim, eu preciso né, tá me reinventando todos os dias, não é porque eu tenho 20 anos de profissão, 30 anos de profissão, que eu vou ser o arroz com feijão como eu achava já, auto rotulando sabe, que ele era daquele jeito.

Segundo P.3. após o contato com seu mentor, entendeu estar no caminho certo. Sabe que ainda há muito o que aprender, diz estar engatinhando e que precisamos estar sempre aprendendo, sempre buscando o melhor e querendo se reinventar, mas seu mentor trouxe um alívio para a caminhada, como um respiro (indicou isso respirando profundamente e com calma). Acredita que com tamanha experiência como a de seu mentor, foi importante para lhe trazer essa tranquilidade, essa segurança de que apesar dos resultados dos alunos - se aprovam ou não, se interagem ou não, ela não precisa estar sempre agoniada. Se estiver buscando se capacitar e fazer o seu melhor, seu papel

está sendo feito, sua voz enquanto tutora está sendo ouvida. Trouxe que seu mentor lhes transmitiu segurança, para poderem seguir seus caminhos com mais tranquilidade e confiança:

Porque daí eu entendi que eu, que eu tô no caminho certo, claro eu tenho muito que aprender, eu tô engatinhando, óbvio, a gente tá sempre aprendendo né, a.1., a gente tá sempre buscando o nosso melhor e querendo nos reinventar, mas ele, mas ele trouxe isso para mim sabe, de também (assoprou, indicando uma respiração profunda) respira, (deu mais uma suspiro de alívio) sabe, eu acho que, tanta da experiência dele, porque a gente tá sempre ansiada, a gente tá sempre correndo atrás da máquina, né, e a gente tem que tá se capacitando, a gente tem que 'tá isso', o aluno é evadido, e 'nanana' e a gente tá sempre naquela agonia, né, então ele trouxe aquilo né, aquele respiro, sabe de dizer o teu papel tá sendo feito, né a tua voz, tu tá sendo ouvida, mesmo que aquele aluno não esteja te respondendo, então tipo assim, aceita, aceita, e segue o teu caminho, então, ele trouxe muito isso para nós assim.

Essa insegurança relatada por P.3. acontece, pois especialmente na EAD os tutores assumem um papel de mediação no processo pedagógico dos estudantes. Por não conseguir acompanhar intimamente o desenvolvimento dos estudantes, os tutores precisam compreender seus papéis enquanto mediadores pedagógicos. Sobre esse papel docente, Masetto *et. al.* (2000) compreendem que acontece quando: “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre aprendiz e sua aprendizagem (...) (Masetto *et. al.*, 2000, p. 144-145).” Para P.3. no Projeto Mentoria seu mentor lhe passou muito isso, sobre a importância do acolhimento e da empatia: “Então assim eu acho que foi muito isso, sabe, A.1., que ele passou para mim, foi acolhimento, empatia, né?!”

5.3.1 Síntese da categoria:

Nesta terceira e última categoria, o objetivo é investigar se a possibilidade de troca com docentes mais experientes influenciou positivamente na prática pedagógica dos docentes mentorados. Para isso, esta categoria também foi dividida em duas subcategorias, intituladas da seguinte maneira: admiração pelo mentor e influência do mentor.

Conforme indicado no início dessa categoria, ao longo de todo o metatexto é possível identificar o impacto dos exemplos e das partilhas dos mentores, na percepção

dos mentorados. Mas para poder avaliar melhor esse impacto, optou-se por dedicar uma categoria inteira para investigar esses impactos. Nesse sentido, diante de todos os impactos, destaca-se a possibilidade de ter um contato mais próximo e em pequenos grupos com os mentores. Isso possibilitou que os colegas se conhecessem de maneira mais profunda, desde hábitos e rotinas docentes, até a personalidade dos mentores. Poder ter acesso às reflexões e questionamentos dos tutores experientes, permitiu que os docentes mais jovens admirassem seus colegas e enxergassem neles bons exemplos. Esse havia sido o objetivo principal da escola, ao indicar quem dos docentes seriam os tutores mentores, por enxergar nessas pessoas, bons exemplos para serem seguidos. Além disso, é possível perceber que os tutores mentorados validaram as posturas e experiências de seus tutores mentores, evidenciando também a ideia de mentoria e de tornar essas pessoas referências para seus núcleos. Outro ponto de destaque foi evidenciar para os docentes, por meio de um projeto de formação continuada o papel de docentes mediadores, por meio da metodologia da mentoria.

E por fim, o maior impacto dessa relação mentor X mentorado foi a influência dos mentores para com os mentorados entrevistados. Especialmente na educação profissional técnica, onde a maior parte da experiência dos docentes não é com didática, é interessante perceber que as experiências passadas dos mentores influenciaram a visão sobre didática e sobre a docência dos docentes mentorados. Sentimentos de confiança, tranquilidade e equilíbrio, aparecem nos relatos dos docentes mentorados ao falarem sobre os aprendizados que tiveram com seus mentores. A influência só acontece com indivíduos que reconhecem uma conexão entre si. Daí a importância da metodologia da mentoria para essa formação continuada, pois acabava sendo conduzida por colegas docentes, pessoas que compartilham do mesmo dia a dia, mesmas dificuldades e desafios.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou um projeto de formação continuada baseado na metodologia da mentoria, implementado em uma escola profissionalizante de educação a distância, a partir da perspectiva de alguns docentes participantes. O estudo destacou a importância de tais projetos para educadores em ensino técnico, revelando também os desafios da docência online e o impacto da falta de referências para professores novatos na modalidade EAD.

Os participantes apreciaram a oportunidade de aprender com colegas mais experientes, refletindo sobre a eficácia da mentoria em um cenário educacional desafiador, intensificado pela pandemia da COVID-19. A pesquisa também revelou que ferramentas simples do ambiente virtual de aprendizagem, tais como feedback em áudio e envio de e-mails, apesar de disponíveis há anos, eram subutilizadas. A partilha dessas práticas durante as sessões de mentoria não apenas aumentou a familiaridade com as ferramentas, mas também realçou a importância da experimentação e do diálogo entre colegas para a melhoria das práticas docentes.

Entretanto, o estudo identificou limitações, como a falta de perspectiva dos mentores sobre a eficácia e o impacto do projeto, e a subutilização da reflexão e discussão profundas entre mentores e mentorados. Além disso, embora os docentes mentorados expressassem interesse contínuo na mentoria, houve uma hesitação inicial em assumir o papel de mentores, revelando uma possível área de desenvolvimento para futuras iniciativas.

Este trabalho auxilia a compreender os desafios e oportunidades na formação continuada de professores de EAD e sugere a necessidade de políticas públicas mais robustas e uma valorização maior da profissão e da felicidade docente ENKVIST (2016).

Ao finalizar este estudo enfatizamos à comunidade educacional que valorize e dissemine as experiências positivas e inspiradoras na educação, motivando tanto os educadores “veteranos” quanto os “novatos” a partilhar e aprender em um ciclo contínuo de crescimento e inspiração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Diane Santos de. **Padrões de competência em TIC para professores**. Dissertação de Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21250>. Acesso em: 25 out. 2022.

ALVES, Marissol Mello. **Microlearning: possibilidades e desafios na educação corporativa**. 2020. 170 f. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23139>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papyrus Editora, 2000.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: demarcações conceituais e algumas ilustrações**. In: LOMBARDI, José BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica.

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. BARROS, Gilian Cristina. MOURA, Leda Maria Corrêa. Quem é e o que faz o professor-tutor. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/EaD/ana.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 de out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.741/2008, no artigo 39, Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm#:~:text=NR\),%E2%80%9CArt.,da%20ci%C3%AAncia%20e%20da%20tecnologia](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm#:~:text=NR),%E2%80%9CArt.,da%20ci%C3%AAncia%20e%20da%20tecnologia). Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: Diário Oficial - República Federativa do Brasil, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 out. 2022.

BRANDE, Carla Andréa. **Professores em período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento**. 021. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.

BROOK, Chris.; Oliver, Ron. Online learning communities: Investigating a design framework. **Australian Journal of Educational Technology**, 2003, pp. 139-160.

BROCK, Paul. **A passion for life**. Sydney: Australian Broadcasting Corporation, 2004.

BRUNO, Adriana R.; SILVA, Itamar Mendes. **Gestão de processos didáticos: EaD articulando Universidade e Rede Pública**. In: CARVALHO, Mercedes (Org.). Ensino Superior: reflexões sobre as práticas docentes. São Paulo: Musa Editora, 2008. p. 29 - 46.

BUENO, Adriana Helena. **Contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos Professores-Ufscar: auto-estudo de uma professora iniciante**. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCAR, São Carlos: 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2473> Acesso em: 25 out. 2022.

CAZZANELLI, Paola. **A agroecologia aliada ao ensino de ciências e a educação integral do sujeito**. Dissertação de Mestrado. 2022. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/te2/handle/tede/10062> Acesso em: 10 out. 2021.
Claudinei; SAVIANI, Dermeval. Navegando pela história da educação brasileira. Campinas, SP: Autores Associados. 2009.

DAVIS, Cláudia. L. F. *et. al.* Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita. Nº 2, São Paulo: 2011.

DEAN, Donna J. **Getting the Most out of Your Mentoring Relationships: A Handbook for Women in STEM**. New York: Springer. 2009.

DIEGUEZ, José Luis RODRIGUEZ. Aportaciones de La Investigación Experimental a La Formación de Profesores. **Revista Española de Pedagogía**, vol. 38, no. 147, 1980, pp. 37–58. JSTOR. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23763622>. Acesso em: 24 nov. 2022.

DOMINICÉ, Pierre. “La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité”. **Éducation et Recherche**, 1990, pp. 63-72.

ENKVIST, Inger. **O complexo ofício do professor - Conselhos para uma educação de qualidade**. Editora Kírion, 2016.

FELISATTI, Ettore; RIVETTA, Maria Serena; BONELI, Roberta. Formação de mentores: projeto “Projeto Mentoring Polito” destinado a professores universitários. Papel, competências e práticas de formação. **Revista Eletrônica Interuniversitária de Formação de Professores**, v. 25. 3, pp. 191-205, 2022.

FERRY, Gilles. **El Trayecto de la Formación**. Madrid: Paidós, 1991.

GALINDO, Camila J.; INFORSATO, Edson C. Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. **Dialogia (UNINOVE)**, [S.l.], v.7, p 63-78, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores Para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Barcelona, 1999.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 28, n.01, p.211-236, mar, 2012.

GATTI, Bernadete. Angelina. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995.

GUARNIERI, Maria Regina. Contribuição da pesquisa centrada na aprendizagem profissional docente. **Trabalho apresentado no X ENDIPE**. Rio de Janeiro. 2000.

GUEIROS, Mônica Maria Barbosa. **Aprendendo nas teias da mentoria: um estudo sobre as interações de desenvolvimento profissional construídas pelos dirigentes educacionais em faculdade de ensino superior privada**. Tese (Doutorado em Administração). Escola de Administração UFBA, Salvador – BA, 2007.

HUG, Theo. Micro Learning and Narration: exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the designing of “micro units” and didactical micro-learning arrangements. **Proceedings of The Fourth Media in Transition Conference**. 2005.

JASPER, Melanie. **Beginning Reflective Practice: Foundations in Nursing and Health Care**. Cheltenham: Nelson Thornes. 2003.

JORDÃO, Teresa Cristina. Formação de educadores. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: Salto para o futuro. **Tecnologias digitais na educação**. Ano XIX, boletim 19. Nov-dez. 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LALUEZA, José Luis. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. **As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização**. In: COLL, C.; LALUEZA, José. Lus., Crespo, I., CAMPS, S.. As tecnologias da informação e comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: Coll, C., Monereo, C. *Psicologia da Educação Virtual: aprender e Ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAW, Ho; IRELAND, Sara; HUSSAIN, Zulfi. **The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning**. Chicester: John Wiley & Sons, Ltd. 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, v, 29, n.2, p. 85-98, 2004.

LITTLE, Judith Warren. The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relation. **Teacher College Record**, vol. 91, nº 4, (1993). (pp. 509-533).

LITTLE, Lee Soldier. **Language and learning of Native American students**. Educational Leadership, 46, p.74-75. 1993.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. Tese de Doutorado em Educação. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8957> Acesso em: 24 out. 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional Docente. Como se aprende a enseñar?** Madrid. España: Narcea, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **El profesorado principiante: Inserción de la docencia**. Barcelona. Ediciones Octaedro, 2009.

MASETTO, Marcos. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MENDES, Cíntia Cristina Teixeira. **HTPC: Hora de trabalho perdido coletivamente?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente Prudente, 2008.

MENDES, Nathália Falcão. **A formação continuada dos professores da Educação Profissional da rede pública do Distrito Federal: um estudo de caso**. 2020. 128 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MERRIAM, Sharan. Mentors and Proteges: A Critical Review of the Literature. **Adult Education Quarterly**. Vol. 33, Number 3, Sprint, 1983, 161-173. 1983.

MICHAELIS, Dicionário online. **Tutor**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tutor/> Acesso em: 20 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino).

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia. M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945180201>. Acesso em: 10 out. 2022.

MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOORE, Michael G. **Theory of transactional distance**. In: KEEGAN, Desmond. Theoretical principles of distance education. Oxon: Routledge, 1993.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2016.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. Dentro: SILVA, Marcos. **Educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOTA, Cinthya Raquel Pimentel da; *et al.* **Educação profissional técnica: concepção docente na perspectiva de uma educação humanizadora**. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12997> Acesso em: 25 out. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

NICOLINI, Cristiane Antonia Hauschild. **Projetos de aprendizagem e educar pela pesquisa como prática de cidadania**. Dissertação (Mestrado em Ciências e matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. Salvador, BA. SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, 08 nov. 2016. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/o-lugar-dalicensiatura/>. Acesso em: 21 abr. 2017.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÃO PAN - AMERICA DE SAÚDE. **Organização Mundial de Saúde: COVID – 19 (doença causada pela nova corona vírus)**. Folha Informativa 06 de Abril de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em: 14 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMÉRICA DE SAÚDE. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. 2023**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente> Acesso em: jun. 2023.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de *et al.* A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 14, n. 1, p. 96-105, 2005.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Building online learning: Effective strategies for the online classroom**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PEREIRA, Érika Abreu. **De tutor a professor mediador a distância: as implicações na atuação dos profissionais da EaD**. Dissertação de Mestrado em Educação. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38295> Acesso em: 11 out. 2022.

PRETI, Oresti. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. In: PRETI, O. (Org.). Educação a distância: início e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996.

RAMOS, Ana Paula dos Passos de Castro *et al.* Cursos técnicos a distância e os três pilares: usabilidade, acolhimento e serviço–relato de experiência. **Congresso da Associação Brasileira de Educação à Distância - ABED 2019**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/31076.pdf> Acesso em: 12 out. 2022.

REALI, Aline M. de Medeiros Rodrigues.; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2008, vol.34, n.1, pp.77-95.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: SENAC, 2009.

RINALDI, Renata Portela; *et al.* Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria. **Educação Unisinos**. São Leopoldo-RS. v.26 (2022). ISSN 2177-6210. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.04>. Acesso em 15 de junho 2022.

SÁ, Ricardo Antunes. **Educação a distância: bases conceituais e perspectivas mundiais**. In: MARTINS, O. B.; POLAK, Y. N.; SÁ, R.A. (Org). Educação a distância: um debate multidisciplinar. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1999.

SANDHOLTZ, Judith Haymore. *et al.* **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centra- das nos alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SEED, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. P111. **Tutoria em EaD / Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. – Curitiba: SEED – Pr., 2010. - 20 p. – (Cadernos temáticos). Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015329.pdf> Acesso em: 03 set. 2022.

SENAC. DN. **Competência. Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac**, 2. Rio de Janeiro, 2015.

SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. **Departamento Nacional. Diretrizes da Rede Nacional de Educação a Distância**. 2 Ed. Rio de Janeiro, 2016. p. Disponível em: <https://www.dn.senac.br/wp-content/uploads/2022/11/Diretrizes-EaD-2016.pdf> Acesso em: 25 out. 2022.

SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. **Departamento Nacional. Diretrizes do modelo pedagógico Senac (MPS) 2018**. Rio de Janeiro: SENAC, Departamento Nacional, 2018.

SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. **Projeto Político Pedagógico (PPP) SENAC-RS: aprender, conviver a partilhar o jeito SENAC de construir conhecimento**. Porto Alegre: SENAC-RS, 2021.

SENADO, Notícias. **Sistema S**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Acesso em: 26 out. 2022.

SHIMAZUMI, Marilisa. **O papel do mentor e da mentoria em um programa de formação de professores de inglês em um instituto de idiomas**. 2016.143 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SHULMAN, Lee S. SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova Série**, [S.1.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237 - 9983.

SILVA, Luciano Ferreira da; SEGGER, Rosária de Fátima; RUSSO, Macri. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista de Gestão e Projetos**, 10(1), 1-6, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/gep/article/view/13285/6641> Acesso em: 28 mar. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOZETTO, Susana Soares.; GOMES, Thaís de Sá. A prática pedagógica na Formação Docente. Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNISC. **Reflexão e Ação**, v. 17, n.2, 2009.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VERGARA. Sylvia Constant. **Gestão de pessoas**. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

O projeto de pesquisa intitulado “PROJETO MENTORIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CURSOS TÉCNICOS EAD: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES” tem por objetivo geral Analisar o projeto de mentoria voltado à formação continuada de docentes em uma escola de ensino técnico à distância. As informações obtidas serão analisadas pela pesquisadora Ana Paula da Silva Viana, Mestranda, sob orientação da Prof.^a Dra. Valderez Marina do Rosário Lima, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e integrantes da linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação. A pesquisadora proponente, telefone (51) 993549730, e-mail: svp.anapaula@gmail.com, é a responsável por esta pesquisa e assegura que os participantes não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas no processo de coleta de dados, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos, que serão utilizados apenas para a pesquisa e escrita de artigos científicos dela decorrentes.

O Diretor do SENAC-RS EAD, no uso de suas atribuições e poderes a ele conferidos, autoriza a realização da pesquisa nesta instituição e declara ter recebido as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como os alunos e a escola participarão desta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões consideradas constrangedoras. A instituição apresenta a ciência de que, a qualquer momento, poderá buscar esclarecer as dúvidas que tiver em relação aos procedimentos metodológicos, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade. A assinatura do representante autorizado da instituição neste Termo de Consentimento autoriza o pesquisador a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a confidencialidade da identidade dos sujeitos envolvidos. Declaramos que recebemos uma cópia do presente Termo de anuência para a realização de pesquisa científica e acadêmica e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador.

Porto Alegre, ___de_____ de 2022.

ANA PAULA DA SILVA VIANA

Mestranda em Educação PPGE-PUCRS Matrícula 22190334.7

Autorizo a realização deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e Assinatura – Representante Institucional

____/____/____

Data

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Tutor(a),

Você está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “Projeto mentoria na formação continuada em cursos técnicos EAD: uma análise a partir da percepção dos docentes participantes”. Este é um importante estudo para compreender mais sobre os efeitos da aplicação deste projeto na escola e quais os pontos que podem ser melhorados.

Este estudo apresenta como cenário uma escola de Educação à Distância, que oferta cursos técnicos em todos os estados do Brasil. O projeto a que se refere foi o de formação continuada docente que aconteceu no segundo semestre de 2021, de maneira remota com os docentes do quadro da escola à época. Os dados obtidos serão usados na elaboração da dissertação de mestrado da pesquisadora Ana Paula da Silva Viana, sob orientação da Profa. Dra. Valderéz Marina do Rosário Lima.

Antes de aceitar sua participação, solicitamos que você leia as informações contidas neste termo de consentimento.

OBJETIVOS DO ESTUDO

- Identificar, na percepção dos tutores(as) mentorados, benefícios e desvantagens desse modelo de formação continuada;
- Investigar se a possibilidade de troca com docentes mais experientes influenciou positivamente na prática pedagógica dos docentes mentorados;
- Mapear as aprendizagens realizadas pelos mentorados.

PROTOCOLO DO ESTUDO

A aplicação da pesquisa ocorrerá durante os meses de janeiro, fevereiro e março de 2023, de maneira on-line em dia e horário previamente agendado, de acordo com a disponibilidade de cada participante. Não serão necessárias entregas de atividades e nada relacionado.

MODO DE COLETA DE DADOS

Para coletar os dados, serão utilizados: entrevista semiestruturada. **BENEFÍCIOS**

Ao participar do estudo, o docente contribuirá para a maior compreensão a respeito deste formato de formação continuada e dos benefícios que podem ou não ser alcançados ao utilizar esse formato nas práticas educacionais.

CONFIDENCIALIDADE

Os dados dos questionários e os resultados individuais e coletivos do estudo são confidenciais e não poderão ser utilizados para outros objetivos que não estejam descritos neste termo. Os resultados deste estudo deverão ser publicados, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento. Somente a pesquisadora poderá identificar a origem das amostras.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Os participantes podem em qualquer momento cancelar sua participação no estudo. Isso não influenciará o andamento do estudo e seus resultados futuramente.

QUESTÕES/DÚVIDAS

Qualquer dúvida sobre os direitos dos docentes participantes do estudo, favor entrar em contato com Ana Paula da Silva Viana (51-993549730). A responsável receberá uma via do documento assinado pelo entrevistado, que será elaborado em 2 vias (a outra via assinada fica de porte do pesquisador). Este documento é parte do processo de consentimento, sendo necessárias as assinaturas solicitadas.

Favor preencher abaixo se concordar em participar do estudo:

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre os procedimentos que serão feitos. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas, e sei que poderei solicitar novas informações a qualquer momento. Além disso, sei que as informações obtidas durante o estudo são confidenciais e privadas, e que poderei sair do estudo a qualquer momento.

Data: __/__/____

Atenciosamente,

Ana Paula da Silva Viana (Pedagoga, Tutora e Pesquisadora)