

# BASE DE CONHECIMENTO E PROCESSO DE RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO PARA A MENTORIA: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

*Jéssica Francine Ferreira da SILVA<sup>1</sup>*  
*Ana Paula Gestoso de SOUZA<sup>2</sup>*

## **Resumo**

Objetivou-se localizar pesquisas que enfocam a base de conhecimento e processo de raciocínio pedagógico para a mentoria – iniciativa na qual professores experientes acompanham e apoiam principiantes –, por meio de levantamento bibliográfico, visando conhecer o que está sendo produzido nacional e internacionalmente sobre essas temáticas. Inicialmente foram selecionados 28 trabalhos para a leitura dos resumos. Destes, identificou-se 04 trabalhos mais diretamente relacionados à temática do levantamento. Esses 04 estudos revelaram características, habilidades, entre outros, necessários para a base de conhecimento de mentores, como o domínio de certas ferramentas, conhecimento de estratégias para a orientação e aconselhamento, empatia, alteridade, dentre outros. Observa-se também a existência de poucas pesquisas acerca das temáticas de interesse. Ademais, as datas de publicações dos trabalhos selecionados são espaçadas e os estudos nacionais são referentes a programas de mentoria ofertados pela mesma universidade. Indicando a necessidade de ampliação e diversificação dos estudos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente. Formação contínua. Mentoria.

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8303-2467>.

E-mail: [jessicaferreira@estudante.ufscar.br](mailto:jessicaferreira@estudante.ufscar.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos/Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2015-0829>.

E-mail: [anapaula@ufscar.br](mailto:anapaula@ufscar.br)

# KNOWLEDGE BASE AND PROCESS OF PEDAGOGICAL REASONING FOR MENTORING: BIBLIOGRAPHIC SURVEY

*Jéssica Francine Ferreira da SILVA*  
*Ana Paula Gestoso de SOUZA*

## **Abstract**

The goal was to locate researches that focus on the knowledge base and the process of pedagogical reasoning for mentoring - a process in which experienced teachers offers support to beginners -, through a bibliographic survey, aiming to know what is being produced nationally and internationally on these themes. Initially, 28 papers were selected. Out of these, 04 works were identified more directly related to the survey theme. These 04 studies revealed characteristics, skills, among others, necessary for the knowledge base of mentors, such as the mastery of certain tools, knowledge of strategies for guidance and counseling, empathy, alterity, among others. It is also observed that there are few researches on the topics of interest. In addition, the publication dates of the selected papers are spaced and national studies refer to mentoring programs offered by the same university, which indicates the need for expansion and diversification of studies.

**Keywords:** Teacher professional development. Continuous formation. Mentoring.

## **BASE DE CONOCIMIENTOS Y PROCESO DE RAZONAMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA MENTORÍA: ENCUESTA BIBLIOGRÁFICA**

*Jéssica Francine Ferreira da SILVA  
Ana Paula Gestoso de SOUZA*

### **Resumen**

El objetivo fue localizar investigaciones que se enfocan en la base de conocimientos y el proceso de razonamiento pedagógico para la mentoría - proceso en el que docentes experimentados acompañan y apoyan a los principiantes -, a través de una encuesta bibliográfica, con el objetivo de conocer lo que se está produciendo a nivel nacional e internacional sobre estos temas. Inicialmente, se seleccionaron 28 artículos para leer los resúmenes. De estos, se identificaron 04 trabajos más directamente relacionados con el tema de la encuesta. Estos 04 estudios revelaron características, habilidades, entre otras, necesarias para la base de conocimientos de los mentores, como el dominio de ciertas herramientas, conocimiento de estrategias de orientación y asesoramiento, empatía, alteridad, entre otras. También se observa que existe poca investigación sobre los temas de interés. Además, las fechas de publicación de los trabajos seleccionados están espaciadas y los estudios nacionales hacen referencia a los programas de mentoría que ofrece la misma universidad. Indicando la necesidad de ampliación y diversificación de estudios.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional docente. Formación continua. Mentoría.

## Introdução

O início de carreira docente – em média os primeiros 03 ou 05 anos (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1995; TANCREDI, 2009) – pode apresentar diferentes dificuldades e desafios aos iniciantes (VEENMAN, 1984; MARCELO, 1999; LIMA, 2006) e levá-los a, inclusive, desistir da profissão. Por isso, é fundamental que a inserção profissional esteja articulada a um programa de indução, isto é, um acompanhamento do iniciante. Tendo em vista a polissemia do termo indução, neste artigo, entende-se que um programa de indução objetiva ajudar professores iniciantes a superarem a transição do ser estudante para o ser professor, promovendo informações, assessoramento e supervisão ao iniciante (MARCELO, 1993). Um programa de indução, embora possa enfatizar diferentes necessidades dos iniciantes e focar em aspectos mais ou menos objetivos e abrangentes nas propostas, objetiva trabalhar a autonomia e o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira (MARCELO, 1993; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). Assim, é uma resposta institucional, oferecendo aos docentes iniciantes um contexto favorável para seu crescimento e formação (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Uma iniciativa sistematizada de indução pode ser a mentoria, processo no qual um iniciante é acompanhado de forma individualizada por um professor experiente – com mais de 10 anos de atuação (MARCELO, 1999; FERREIRA; REALI, 2005; SILVA, 2020).

Durante a mentoria é possível construir processos de trocas mútuas de experiências, aprendizagens e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, enquanto auxilia o professor iniciante a lidar/superar/minimizar certos desafios específicos dessa fase da carreira, o professor experiente/mentor também se desenvolve como formador (MARCELO, 1999).

Ao considerar o mentor como um formador, sua atuação e desenvolvimento profissional têm como ponto de partida a base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1987), ampliando-a a partir de sua função que é ensinar a ensinar (GOBATO; REALI, 2017). Também compreendemos que, nesse processo de ensinar a ensinar, tal base de conhecimento é acionada e ampliada pelo processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 1987).

Dito isso, este trabalho objetivou o levantamento bibliográfico de pesquisas, nacionais e internacionais, que enfocam a base de conhecimento e processo de raciocínio pedagógico de mentores – professores experientes que acompanham principiantes. Utilizou-se como fonte de dados as plataformas *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*), *BDTD ibict* (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), *Google Acadêmico* e *ERIC* (*Education Resources Information*

Center), buscando entender o que se tem estudado, apresentado e discutido sobre essas temáticas, com vistas a compreender e justificar a importância e relevância de pesquisas com esse foco.

Nesta revisão sistemática de literatura (SAMPAIO; MANCINI, 2007; GALVÃO; PEREIRA, 2014), inicialmente foram selecionados 28 trabalhos para a realização da leitura dos resumos. Destes, identificou-se que 04 trabalhos versavam sobre a temática do levantamento. Neste artigo, apresentam-se os resultados desses estudos e suas contribuições para a área de Formação de Professores.

## **Aportes teóricos**

Conforme descrito anteriormente, a mentoria visa o acompanhamento e apoio no qual um professor experiente – mentor – auxilia docentes iniciantes a desenvolverem competências profissionais, a fundamentarem novas práticas de atuação, a lidarem com tensões vividas no início de carreira, dentre outros aspectos. Tal processo de mentoria é complexo, longe de ser simples ou intuitivo, exige tempo, formação e um constante aperfeiçoamento de habilidades e aprendizagens (MOIR *et al*, 2009) por parte do mentor.

Diante disso, considera-se que o mentor precisa receber uma formação específica para essa função que o auxilie no desenvolvimento e construção de características, competências, habilidades, dentre outros, que são necessárias para a assessoria dos iniciantes. Entende-se, portanto, que, ao se formar para ser mentor e ao exercer essa função, o professor experiente amplia a sua base de conhecimento para o ensino (TANCREDI; REALI, 2011) em decorrência das novas exigências, demandas, características e necessidades com as quais se depara ao acompanhar e apoiar o iniciante e estar diante de uma nova função: ensinar a ensinar.

De acordo com Shulman (1987), a base de conhecimento para o ensino, isto é, o que um professor precisa saber para ensinar, engloba: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação.

A partir das contribuições de Shulman (1987), podemos compreender essa base a partir de três categorias: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2004).

O conhecimento do conteúdo específico “refere-se a conteúdos específicos da matéria [...]. Inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos etc. [...] quanto aquelas relativas à construção dessa área” (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Referente ao conhecimento pedagógico geral (que engloba o conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação), “é o conhecimento que transcende uma área específica. Inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 39).

Já no que diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo, “trata-se de um novo tipo de conhecimento, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base” (MIZUKAMI, 2004, p. 39).

É importante destacar que, segundo Shulman (1987), a base de conhecimento é construída gradualmente e não é fixa e definitiva; quanto mais se avançar no conhecimento sobre o ensino, compreensões e reconhecimentos de novas categorias podem surgir. Além disso, o autor também identificou como esses conhecimentos são acionados, relacionados e construídos por meio do processo de raciocínio pedagógico, ao “ensinar e aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 40).

O processo de raciocínio pedagógico é concebido sob a perspectiva do professor e se constitui por meio de seis etapas, a saber: *compreensão* de propósitos, estruturas de conteúdo, de ideias relacionadas a esse conteúdo (ou área de conhecimento); *transformação* das ideias compreendidas para que sejam ensinadas – esse processo envolve a combinação de quatro subprocessos: *preparação* ou *interpretação crítica*, que abarca a análise crítica de textos e materiais que se pretende utilizar; *representação*, que inclui analogias, metáforas, um repertório representacional que transforme o conhecimento do professor naquilo que o aluno precisa aprender; *seleção*, que abrange modos de ensinar, gerenciar e manejar a classe (trabalho com leitura, em grupo/individual, por projetos, etc.); *adaptação e consideração de características dos alunos*, que envolve a consideração de concepções, dificuldades, linguagem, dentre outros, de alunos específicos –; *instrução*, organização e gestão da classe e de formas de lidar com os alunos (características observáveis de ensino); *avaliação* do entendimento do aluno (durante e após a instrução) e do próprio desempenho; *reflexão* e análise crítica do próprio desempenho e da classe e *nova compreensão* de propósitos, da matéria, dos alunos, de si (consolidar novas compreensões e aprendizagens) (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2004).

Diante do exposto, para Shulman (1987), o ensino começa com um ato racional, continua com o processo de raciocínio, culmina em ações e, em seguida, sofre muita reflexão até o processo começar novamente. Assim, os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para fundamentar suas escolhas e ações e, para isso, precisam de reflexão profunda sobre o processo de pensamento acerca do que estão fazendo.

Partilhando dessas premissas, os mentores são professores experientes que ensinam a ensinar (DAL-FORNO; REALI, 2009; GOBATO, 2016; SILVA, 2020) e ao exercerem a função de mentoria vão construindo uma base de conhecimento para tal, por meio do processo de raciocínio pedagógico.

Tendo em vista esses princípios, a seguir, apresenta-se o caminho percorrido ao realizar-se a revisão sistemática da literatura (SAMPAIO; MANCINI, 2007; GALVÃO; PEREIRA, 2014) para compreender o que se tem trabalhado sobre a base de conhecimento e processo de raciocínio pedagógico de mentores, nacional e internacionalmente.

## Método

A revisão sistemática se configura como um tipo de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema ou temática, desse modo

As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84).

Assim, foi feito um levantamento nas bases *Scielo*, *BDTD ibict*, *Google Acadêmico* e *ERIC*, por meio dos descritores principais: base de conhecimento para o ensino; processo de raciocínio pedagógico; *knowledge base of teaching*; *process of pedagogical reasoning and action*. A opção pelo uso desses termos em inglês se deu por serem referentes aos utilizados por Shulman (1987) e serviram de descritores apenas para o levantamento na base *ERIC*.

Esses descritores foram escolhidos por considerar-se que poderiam proporcionar maior assertividade nas buscas, destacando todas as obras que se utilizaram das temáticas de interesse desta pesquisa. Não foram selecionados períodos específicos para o levantamento, todos os filtros inicialmente estavam em aberto. Os trabalhos foram selecionados, a princípio, por apresentarem os descritores de pesquisa em alguma parte do texto ou título. Para organizar esses trabalhos foi elaborado um quadro síntese. Após esse processo, foi realizada a leitura dos resumos e destacado no

quadro, com uma cor diferente, os que poderiam se relacionar diretamente com esta proposta, para leitura integral dos textos.

Na base *Scielo*, utilizando inicialmente o descritor “base de conhecimento para o ensino”, apareceram 355 trabalhos. A partir disso, para refinar a busca, o filtro para “ciências humanas” foi selecionado, restando 178 resultados. Ao realizar a leitura dos títulos foram encontrados trabalhos de áreas diversas (Educação Especial, Medicina, Matemática, dentre outras) e apenas 01 pareceu estar dentro do recorte desta pesquisa e foi selecionado para a leitura do resumo.

Fazendo uso do descritor “processo de raciocínio pedagógico”, sem utilizar nenhum filtro, 07 trabalhos foram encontrados (de áreas como Bioquímica e Química, por exemplo), contudo, estavam fora deste recorte.

Na base BDTD ibict, por meio do uso do descritor “base de conhecimento para o ensino”, entre aspas, apareceram 43 resultados. Nenhum filtro foi utilizado. Foram selecionados 08 trabalhos que apresentavam o termo “base de conhecimento para o ensino” em alguma parte do texto e possuíam títulos que estavam ou poderiam estar relacionados com mentoria/mentor, para a realização da leitura dos resumos.

Utilizando o descritor “processo de raciocínio pedagógico”, entre aspas, 10 trabalhos foram encontrados (de áreas e temáticas diversas, como Matemática, educação inclusiva, geometria, etc.) e apenas 01 pareceu interessante considerando o recorte desta pesquisa, todavia, já havia sido selecionado no levantamento com o uso do descritor “base de conhecimento para o ensino”.

Na base *Google Acadêmico*, fazendo uso do descritor “base de conhecimento para ensino”, entre aspas, 662 trabalhos apareceram. Visando filtrar a busca, o descritor “mentor” foi adicionado, também entre aspas, e restaram 65 resultados. Desses, alguns já haviam sido selecionados em outras bases e foram localizados 17 novos trabalhos que apresentavam o termo “base de conhecimento para o ensino” em alguma parte do texto e seus títulos estavam ou poderiam estar relacionados com mentoria/mentor, para a realização da leitura dos resumos.

Por meio do descritor “processo de raciocínio pedagógico”, entre aspas, 274 trabalhos apareceram. Para filtrar a busca o descritor “mentor” foi adicionado, também entre aspas, e restaram 30 resultados. Destes, os trabalhos que pareceram interessantes para este recorte, já haviam sido localizados e selecionados para a leitura dos resumos, no descritor acima.

Na base *ERIC*, com o uso do descritor “*knowledge base of teaching*”, entre aspas, apareceram 65.960 resultados. Visando filtrar a busca, o filtro para “professores” foi utilizado (em “público” – *audience*, no site – foi selecionada a opção *teachers*) e restaram 4.774 trabalhos. Para afunilar ainda

mais a busca, foi adicionado o operador *and* e o descritor “*mentoring*”, entre aspas, e restaram 145 resultados. Dos trabalhos encontrados, selecionamos 02 que poderiam se relacionar ao recorte deste trabalho, para leitura.

Utilizando o descritor “*process of pedagogical reasoning and action*” junto ao operador *and* e ao descritor “*mentoring*” – ambos os descritores entre aspas –, 02 trabalhos foram encontrados, mas não se encaixavam neste recorte.

Diante do levantamento apresentado, considerando os descritores utilizados e o recorte deste estudo, foram selecionados para a realização da leitura dos resumos: 01 trabalho na base *Scielo*, 08 trabalhos na base BDTD ibict, 17 trabalhos na base *Google Acadêmico* e 02 trabalhos na base *ERIC*, totalizando 28 trabalhos.

Dos 28 trabalhos selecionados nas bases para leitura dos resumos foi possível observar que alguns estavam relacionados com a aprendizagem e desenvolvimento de professores iniciantes em programas de mentoria, outros, embora apresentassem algumas considerações sobre a base de conhecimento e processo de raciocínio pedagógico de professores experientes/mentores não o fizeram de maneira focalizada e/ou muito densa – citando de maneira curta e pontual tais temáticas –, e apenas 05 trabalhos pareciam estar mais diretamente relacionados com o interesse desta pesquisa; uma tese, três artigos (sendo um *journal*) e um texto de conferência (*conference paper*). Foi realizada a leitura integral desses 05 trabalhos. A partir disso, observou-se que a tese não objetivou o estudo sobre a base de conhecimento de mentores; revelando apenas 04 trabalhos mais diretamente relacionados à temática desta pesquisa.

## Resultados e discussão

Com relação aos 04 trabalhos mais diretamente relacionados à temática deste estudo, o texto de conferência “*Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors*”, de Vonk (1993), visou descrever a base de conhecimentos construída por mentores de professores iniciantes do Ensino Médio, durante uma pesquisa longitudinal realizada entre 1979 e 1992.

Para Vonk (1993), muitas vezes, o isolamento do professor ainda é uma realidade e, como consequência, os professores iniciantes não recebem (como em outras profissões) apoio e orientação de professores mais experientes. Além disso, os iniciantes, desde o primeiro dia em diante, possuem as mesmas responsabilidades dos experientes e acabam enfrentando diversos desafios e, por vezes, até desistindo da carreira.

Vonk (1993) defende que a indução (por meio da mentoria) deve ser pensada de modo a promover a transição aluno-professor para profissional autodirigido. Para o autor, a mentoria é um processo dinâmico e recíproco que visa promover a carreira de ambos (mentor-professor iniciante), assim, um mentor não deve apenas “transferir” habilidades e conhecimentos aos professores iniciantes, mas auxiliá-los a desenvolverem o seu próprio repertório flexível de ensino, processos de aprendizagem e docência.

Para isso, é importante que o mentor tenha as seguintes qualidades pessoais: mente aberta, reflexibilidade, flexibilidade, habilidade de escuta, empatia, criatividade e uma atitude de ajuda. Além dessas características pessoais, o mentor deve ter três elementos essenciais em sua base de conhecimento: compreensão do processo de formação e desenvolvimento profissional dos iniciantes, conhecimento de estratégias eficazes de orientação e aconselhamento para que os professores iniciantes solucionem seus problemas, discernimento de como os iniciantes podem aprender a partir das experiências e de como essas experiências devem ser processadas para levarem a um novo comportamento.

Após discorrer sobre diversas dificuldades e desafios que os iniciantes enfrentam no período de indução, como, por exemplo, planejamento, organização e gestão das atividades de ensino, adaptação dos conteúdos às habilidades dos alunos, dentre outros, o autor destaca que é importante que os mentores coloquem essas questões em posições centrais e que auxiliem os iniciantes nos primeiros meses de serviço. Desse modo, os mentores precisam auxiliar que os professores em início de carreira desenvolvam formas de planejamento mais diretivas e orientadas para as tarefas, assim como organizem e gerenciem as atividades para a aprendizagem de seus alunos. Entretanto, apenas isso não garante a aprendizagem significativa dos alunos, portanto, é crucial que os mentores também auxiliem os iniciantes a reformularem sua base de conhecimento do conteúdo.

Além disso, para o autor, apenas quando a teoria consegue se conectar com as experiências práticas é possível fornecer uma explicação ou perspectiva de solução que será aceita pelo iniciante, assim, o mentor deve ajudá-lo a examinar as situações com as quais se depara e refletir sobre elas. Isso implica que os experientes precisam ter uma visão bem desenvolvida sobre como os profissionais aprendem a partir de suas experiências e como devem ser processadas, para levar a um novo comportamento flexível, visando uma aprendizagem significativa dos iniciantes.

O artigo denominado “O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal”, de Tancredi e Reali (2011), objetivou analisar e compreender como se configura a base de conhecimentos de mentoras participantes do Programa de Mentoria

(PM) do Portal dos Professores – UFSCar e quais conteúdos devem dominar para assessorar as professoras iniciantes (PIs). A análise desse estudo ocorreu por meio de casos de ensino e narrativas elaboradas por cinco mentoras durante a formação para a mentoria.

Por considerarem as atividades relacionadas ao Programa de Mentoria como um processo formativo que envolve professoras iniciantes e mentoras, as autoras entendem ser necessário o domínio de uma base de conhecimento específica pelo mentor, parecida com a de formadores de professores das séries iniciais (esfera de atuação das mentoras da pesquisa, na época), que se modifica e se amplia com o exercício da mentoria.

As autoras também destacam que os processos educacionais precisam ser concebidos a partir de uma perspectiva integradora, que inclui as noções de que o ensino e a aprendizagem são processos inter-relacionados; os sujeitos constroem seu próprio conhecimento com base em conhecimentos prévios e experiências pessoais; para auxiliar os alunos na construção do próprio conhecimento é necessária uma maior compreensão acerca de processos metacognitivos e sua aplicação; o ensino reflexivo exige auxílio e um tipo específico de estruturação para que possa ser adotado por professores e seus formadores.

Ainda, assessoradas por Achinstein e Athanases (2005), Tancredi e Reali (2011) concebem que as mentoras, como formadoras, precisam dispor de uma base de conhecimento multidisciplinar pelo menos em dois níveis: do domínio do conteúdo e das interações pessoais. No caso das mentoras do Programa de Mentoria, o exercício da docência a distância também se apresenta como categoria de conhecimentos.

Para conhecer e compreender a base de conhecimento das mentoras, as autoras pautaram-se no que um professor – qualquer professor – deve saber e consideraram as especificidades observadas no ensinar a ensinar.

A partir dos casos de ensino (como fonte primária de dados) e de narrativas das mentoras (como fonte auxiliar), foram evidenciados elementos, características, domínios, habilidades, saberes, referências, que pareceram permear a construção e ampliação da base de conhecimentos dessas mentoras, dentre eles: o ensino via *internet* (considerando o caráter do programa formativo em questão) e o domínio de ferramentas digitais; a atenção para as PIs e para as necessidades de seus alunos; o enfrentamento de desafios acerca do processo de escrita e de se expressar de modo claro e objetivo; o estabelecimento de uma relação de confiança com a professora iniciante e o desenvolvimento/fortalecimento de relações afetivas e de alteridade; a reflexão sobre as próprias práticas; o gerenciamento de situações complexas; dentre muitos outros.

Especificamente sobre o conhecimento do conteúdo específico as autoras pontuaram que, para os formadores de professores, esse é um conhecimento importante por se referir ao que vão ensinar e sob qual perspectiva. Considerando as mentoras do Programa de Mentoria, foi constatado que o conhecimento de conteúdos específicos sobre diferentes áreas é necessário ao ensino das PIs, mas o domínio de tais conhecimentos não garante o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Por conta disso, compreender como se configura o conhecimento do conteúdo específico se mostrou uma vertente complexa de investigação, sobretudo no caso de professores que trabalham com diversos componentes curriculares simultaneamente, como é o caso das mentoras da pesquisa.

Sobre o conhecimento de conteúdo pedagógico as autoras destacaram que, no caso das mentoras, se trata de um tipo de conhecimento complexo por implicar o domínio de informações amplas e variadas sobre a docência, bem como os conteúdos ensinados, os contextos em que ocorrem, dentre outros. Ainda sobre esse conhecimento, as mentoras revelaram considerar relevante que as PIs realizassem um ensino voltado para os alunos e suas necessidades, assim, as autoras consideraram que isso implicou que as mentoras operassem em dois níveis: transversalmente, no domínio dos conhecimentos e no plano dos envolvidos (professores iniciantes e seus alunos).

Referente ao conhecimento pedagógico do conteúdo, as mentoras construíram o conhecimento pedagógico do conteúdo para o ensino via *internet*. Isso se destacou na forma como as mensagens eram redigidas, na necessidade de se dominar os conhecimentos necessários para operar com o computador, no estabelecimento de uma relação afetiva sem o “face a face”, no domínio da ansiedade diante da demora das respostas, na reflexão sobre a melhor forma de escrever, na confiança sobre a veracidade das informações fornecidas pelas PIs, na elaboração de registros reflexivos sobre diversas atividades, dentre outros.

Diante disso, as autoras consideraram que o conhecimento pedagógico do conteúdo não se reduz a um repertório de múltiplas representações da matéria, mas é caracterizado por uma forma de pensar que facilita a geração dessas transformações, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico. O processo de raciocínio pedagógico se revelou por meio de formas de pensar, em práticas e experiências das mentoras ao narrarem alguns eventos relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Segundo as autoras, o conhecimento da experiência deve ser considerado como uma categoria da base, uma vez que a experiência está presente em todo processo de raciocínio pedagógico e é condição necessária (mas não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Já o artigo *“The subject of mentoring: Towards a Knowledge and Content-focused Mentoring of New Teachers”*, de Achinstein e Davis (2014), enfatizou que embora os papéis dominantes dos mentores, no contexto estadunidense, tenham sido focados no apoio socioemocional e na socialização profissional dos professores iniciantes, o ensino do conteúdo específico é necessário por conta das novas reformas educacionais (que estabelecem novos objetivos, padrões e responsabilidades).

As autoras destacam que o conhecimento do conteúdo específico foi tido como competência da formação inicial, nos Estados Unidos, mas dado o curto período de pré-serviço e o trabalho complexo e contextualizado que envolve aprender a ensinar, diversos professores estão ingressando na profissão sem ter esse conhecimento. Também enfatizam que essa falta de foco no conteúdo específico, durante a indução de professores, pode levar os iniciantes a se concentrarem em estratégias genéricas e não em assuntos específicos e relevantes.

Baseadas em Kram (1985), as autoras pontuam que se distinguem duas funções de mentoria: funções psicossociais, socioemocionais, incluindo modelos de papéis, aceitação e confirmação, aconselhamento e amizade; e funções de carreira, incluindo patrocínio, treinamento, proteção e fornecimento de exposição, visibilidade e atribuições desafiadoras. Na função socioemocional, os mentores ajudam os iniciantes a lidarem com o período difícil de transição. Nas funções da carreira os mentores se centram em induzirem os iniciantes a procedimentos, normas e regras profissionais. Embora essas funções sejam importantes, pouca importância foi dada ao papel dos mentores na orientação do ensino e aprendizagem de conteúdos.

Achinstein e Davis (2014) consideram que poucos pesquisadores têm explorado uma base de conhecimento e prática para mentoria focada no conteúdo específico. Portanto, a partir de uma pesquisa bibliográfica (que focalizou o estudo da literatura relacionada ao papel do mentor de conteúdo específico e a base de conhecimento e prática necessária para esse mentor), as questões que permearam esse trabalho foram: o que os mentores identificam como conhecimento/práticas necessárias para a mentoria de conteúdos específicos? Como a mentoria de conteúdos específicos é realizada? Quais complexidades surgem?

As autoras acentuam que mapear uma base de conhecimento do conteúdo para mentores é muito complexo, pois envolve adaptações essenciais. Os mentores precisam manter o foco em dois níveis: em relação ao conteúdo em que devem ter especialização e na base de conhecimento pedagógico do conteúdo para criarem aprendizagens, conhecimentos e habilidades para adaptarem a mentoria às necessidades e contextos dos iniciantes e seus alunos.

O trabalho das autoras também se baseou em pesquisas emergentes que identificaram como aspectos-chave de aprender a ensinar o conteúdo: aprender a representar/apresentar um conteúdo específico; aprender a pensar sobre o conteúdo e as perspectivas dos alunos; aprofundar a compreensão do conteúdo do professor iniciante; e aprender a organizar o ensino e aprendizagem de conteúdos dos alunos. Além disso, alguns autores destacaram que é fundamental que o mentor se atente para o conhecimento pedagógico do conteúdo dos iniciantes, de modo que os auxiliem a aprender a traduzir a compreensão disciplinar em explicações e tarefas adequadas para os alunos, compartilhando e avaliando ideias que funcionem.

As autoras também destacam algumas descobertas sobre como os mentores se apoiaram nos professores iniciantes para pensar sobre o conteúdo na perspectiva dos alunos. Isso incluiu prestar atenção ao pensamento e compreensão dos alunos. A avaliação também se mostrou importante para a base de conhecimento de mentor, pois explora conhecimentos e habilidades em vários domínios de avaliação: avaliação dos alunos, alinhamento do currículo com os padrões e avaliação formativa dos iniciantes.

Por meio de seus estudos, as autoras consideram que combinar um mentor conhecedor de sua disciplina/de seu conteúdo com um professor iniciante, demonstrou ter resultados positivos e significativos no desempenho dos alunos, podendo impactar o ensino do iniciante por meio de uma compreensão mais densa e profunda da natureza do conteúdo e sua representação em sala de aula mais orientada para a investigação.

Em suma, dentre os resultados obtidos pelas autoras, destacam-se: (a) desenvolver o ensino do conteúdo específico para professores iniciantes é um papel distinto/específico do mentor; (b) a base de conhecimento/prática, com o conhecimento pedagógico do conteúdo do mentor e o conhecimento da avaliação do conteúdo específico foram relatados com mais frequência; e (c) a representação da mentoria focada no conteúdo específico revelou práticas promissoras na orientação de iniciantes, na avaliação e desenvolvimento do pensamento disciplinar dos alunos, bem como tensões entre o foco no conteúdo e o papel socioemocional do mentor.

Por fim, o artigo intitulado “A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores da UFSCar-Brasil”, de Gobato e Reali (2017), objetivou entender qual a base de conhecimentos de professores experientes e quais os conhecimentos específicos, pedagógicos e sobre a função de mentoria, que foram apreendidos e auxiliaram para desempenhar a nova função (de mentor).

A partir de um viés qualitativo, a investigação pautou-se na análise descritivo-interpretativa de narrativas realizadas durante o processo de formação e atuação de quatro participantes.

Para as autoras, conhecer a base de conhecimento de mentores, de modo mais detalhado, é importante para o planejamento de processos formativos construídos com base nos conhecimentos e habilidades que um mentor necessita para auxiliar professores iniciantes (como o Programa de Formação *Online* de Mentores). Além disso, entender essa base de conhecimento também é importante para perceber as necessidades formativas de professores experientes, já que é um tema pouco estudado no contexto brasileiro.

De acordo com Gobato e Reali (2017), o professor desenvolve uma base de conhecimentos para o ensino que será continuamente construída junto à sua identidade. Para ser um mentor, o professor experiente precisa construir conhecimentos que se referem à sua atuação e desenvolver uma identidade diferente da que foi construída ao longo de sua carreira, assim, a base de conhecimentos do professor experiente será um ponto de partida para a constituição e desenvolvimento da base de mentor, ampliando-a e complementando-a com novas habilidades, compreensões e competências.

Apoiadas em Villani (2002), as autoras consideram que os conhecimentos necessários a um mentor envolvem habilidades e competências tais como integridade, saber ouvir, sinceridade, entusiasmo, otimismo, saber ensinar, dedicação à profissão, dentre outros. Também destacam que os conhecimentos, assim como a identidade, são dinâmicos e em constante construção e transformação.

Para analisar os conhecimentos pedagógicos gerais consideraram os registros dos mentores acerca de processos de aprender e ensinar, relacionados aos alunos e seu comportamento, a sala de aula, culturas, políticas públicas educacionais, dentre outros. Sobre esse conhecimento, os mentores revelaram que ao observarem e refletirem sobre suas práticas construíram conhecimentos pedagógicos gerais que auxiliaram a rever e modificar suas ações, o que resultou na melhoria de condições de ensino e aprendizado de seus alunos.

Com relação ao conhecimento do conteúdo específico, foram considerados conhecimentos relacionados ao domínio da disciplina que o professor ensina. Os registros dos mentores revelaram algumas angústias relacionadas a fragilidades acerca do domínio do conteúdo quando ainda eram professores iniciantes, o que acarretou em insegurança no momento de ensinar. Segundo as autoras, dominar o conteúdo específico é um aspecto importante para o mentor, tendo em vista que uma de suas funções é auxiliar os professores iniciantes a ensinarem determinados conteúdos aos seus alunos. Entretanto, também é enfatizado que conhecer o conteúdo específico não garante que o

professor ensine e que o aluno aprenda, não bastando, do mesmo modo, para que o professor seja um formador. É importante que o mentor tenha consciência da necessidade de se dominar os conteúdos para não ensinar o professor iniciante de maneira errada, mas também se faz necessário a presença dos outros conhecimentos da base (conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo).

Referente ao conhecimento pedagógico do conteúdo, que é construído pelo professor durante sua carreira, as autoras enfatizaram que os mentores demonstraram que desenvolveram esse conhecimento durante suas experiências, sugerindo reflexões sobre suas práticas. Assim, por meio de seus registros, os mentores revelaram conhecimentos sobre a importância de diversificarem suas ações pedagógicas e, para Gobato e Reali (2017), essa aprendizagem se dá por meio do desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos do conteúdo que, possivelmente, originaram-se em suas práticas docentes, por meio de reflexões e/ou pesquisas.

As autoras consideram que o processo reflexivo está intimamente relacionado às mudanças na base de conhecimentos para o ensino, mediado por meio do processo de raciocínio pedagógico. A prática da reflexão permite que o professor construa novos conhecimentos, modificando sua base e alterando o quadro referencial do professor – o que influencia na construção de sua identidade.

O programa também possibilitou que os mentores refletissem a respeito dos conhecimentos sobre sua atuação e formação docente, bem como dos conhecimentos sobre a função de gestor, de mentor e da escola. Com relação ao primeiro, os mentores refletiram sobre seus processos formativos como docentes e suas trajetórias profissionais, o que auxiliou com que compreendessem as dificuldades que os professores iniciantes poderiam enfrentar e na reflexão sobre os processos de aprendizagem da docência. Sobre o segundo, as autoras destacam que a identidade docente também pode ser observada nas representações construídas sobre a profissão, do mesmo modo, os conhecimentos acerca da função como gestor escolar, como mentor e sobre a própria escola podem ser considerados importantes pontos de destaque na construção da identidade dos mentores, cujo desenvolvimento permanece em construção. Conhecer as próprias funções é essencial para os mentores, pois, para ensinar, é necessário compreender a necessidade e importância do ensino e da educação.

De modo geral, Gobato e Reali (2017) consideram que a base de conhecimentos revelada pelos mentores parece ser mais complexa do que a dos professores devido ao vasto repertório que o mentor deve ter para ensinar a ensinar. Para isso, deve dispor também de conhecimentos sobre ensinar os alunos desses professores, se aproximando à base de gestores e formadores de professores. O conhecimento da experiência também é considerado muito importante, sendo um

elemento imprescindível para conhecimentos práticos e para a base de conhecimentos do mentor. Destaca-se também que a prática de mentoria e a atuação em sala de aula parecem ser aspectos muito relevantes para remodelar e aperfeiçoar a base continuamente.

## Considerações Finais

A partir do levantamento realizado, por meio de uma revisão sistemática da bibliografia, foi possível perceber que os trabalhos selecionados para a leitura dos resumos, em sua maioria, não se centraram na discussão sobre a base de conhecimento e processo de raciocínio pedagógico de mentores, trabalhando-os de maneira não muito aprofundada ou focalizada e citando-os brevemente e pontualmente, especificamente no que se refere à segunda temática.

Em suma, as pesquisas de Vonk (1983), Tancredi e Reali (2011), Achinstein e Davis (2014) e Gobato e Reali (2017), evidenciaram que a base de conhecimento de mentores é complexa, flexível, e supõe um vasto repertório de habilidades, conhecimentos, aptidões, entre outros, que são fundamentais para ensinar os professores iniciantes e auxiliá-los a lidarem com as demandas do início da carreira, como o domínio de ferramentas necessárias ao tipo de mentoria que se oferece (por exemplo, na mentoria *online* é necessário conhecer ferramentas digitais), compreensão do processo de formação e desenvolvimento profissional dos iniciantes, conhecimento de estratégias para a orientação e aconselhamento, dentre outros.

O artigo de Vonk (1993), sobre a base de conhecimento dos mentores, salienta que algumas qualidades pessoais são fundamentais ao mentor, como mente aberta, flexibilidade, empatia, dentre outros. Ainda, considera três elementos essenciais para a base de conhecimento, sendo eles a compreensão do processo formativo e desenvolvimento profissional dos iniciantes, o conhecimento de estratégias que sejam eficazes na orientação dos principiantes para que solucionem seus problemas e o entendimento de como os iniciantes podem aprender a partir de suas próprias experiências e de como devem ser processadas para levarem a novas atitudes.

Tancredi e Reali (2011) indicam que, os mentores, como formadores, precisam dispor de uma base de conhecimento multidisciplinar (ao menos em dois níveis) por meio do domínio do conteúdo e de interações pessoais.

As autoras identificaram que as mentoras do estudo precisavam dominar o conhecimento de conteúdos específicos de diferentes áreas de ensino das PIs, mas o domínio desses conteúdos por si só não garante o sucesso no processo de ensino e aprendizagem das iniciantes. Por isso, esse conhecimento se mostrou como uma vertente bastante complexa de investigação, especialmente por

conta dos diversos componentes curriculares trabalhados simultaneamente pelas mentoras e iniciantes. O conhecimento de conteúdo pedagógico também se revelou bastante complexo por implicar o domínio de informações amplas e diversas. Sobre esse conhecimento, as autoras perceberam que as mentoras operaram em dois níveis transversalmente, no domínio dos conhecimentos e no plano dos envolvidos. Já sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, as mentoras construíram o conhecimento pedagógico do conteúdo para o ensino via *internet* (contexto de atuação do PM) e desenvolveram características e habilidades para atuar nesse cenário. As autoras também destacam a importância de considerar o conhecimento da experiência como uma categoria da base, por estar presente em todo o processo de raciocínio pedagógico e ser condição importante (mas não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

O artigo de Achinstein e Davis (2014) nos ajuda a pensar sobre o conhecimento do conteúdo específico e sua importância para os processos de mentoria. De acordo com seus estudos, combinar um mentor conhecedor de sua disciplina com um iniciante revelou resultados positivos, sendo capaz de impactar o ensino do professor em início de carreira por meio de uma compreensão mais profunda da natureza do conteúdo e sua representação. Desse modo, as autoras consideram que os mentores precisam focalizar dois níveis: o conteúdo que devem ser especialistas e na base de conhecimento pedagógico do conteúdo para criarem aprendizagens (significativas), conhecimentos e habilidades para adaptarem a mentoria às necessidades, especificidades e contextos dos iniciantes e seus alunos. Assim, as autoras enfatizam que o desenvolvimento do ensino do conteúdo específico para professores iniciantes é um papel específico do mentor. A representação da mentoria focada no conteúdo específico, de acordo com o levantamento realizado, também revelou práticas promissoras na orientação dos professores iniciantes, na avaliação e desenvolvimento do pensamento disciplinar dos alunos, dentre outros.

Por fim, o estudo de Gobato e Reali (2017) considera que a base de conhecimento para o ensino do professor é um ponto de partida para o desenvolvimento da base de conhecimento do mentor. Desse modo, as autoras destacam que os conhecimentos necessários a um mentor envolvem habilidades e competências e pontuam que, assim como a identidade, os conhecimentos são flexíveis, dinâmicos e em constante construção e transformação. Diante das narrativas dos mentores participantes da pesquisa, Gobato e Reali (2017) destacaram os seguintes conhecimentos: pedagógicos gerais, do conteúdo específico, pedagógico do conteúdo, sobre sua atuação e formação docente, sobre a função de gestor, de mentor e da escola.

Sobre os conhecimentos pedagógicos gerais, as autoras perceberam que estes se revelaram quando os mentores demonstraram observar e refletir sobre suas práticas, acarretando no auxílio, revisão e modificação de suas ações e atuações; resultando na melhoria de condições de ensino e aprendizado para seus alunos.

No que diz respeito ao conteúdo específico, as narrativas evidenciaram certas angústias relacionadas a lacunas sobre o domínio do conteúdo quando os mentores ainda eram professores iniciantes, acarretando em inseguranças no momento de ensinar. As autoras também destacam a importância de dominar os conteúdos, para não ensinar um professor iniciante de forma inadequada, mas pontuam que esse conhecimento, sem a presença de outros (conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo), não garante que o professor ensine e que o aluno aprenda.

Com relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, as autoras destacam que ele se revelou quando os mentores demonstraram conhecimentos sobre a importância de diversificarem suas práticas. Assim, consideram que os processos reflexivos estão intimamente relacionados às mudanças na base de conhecimentos para o ensino, mediados pelo processo de raciocínio pedagógico.

Sobre os conhecimentos sobre sua atuação e formação docente, os mentores refletiram sobre seus processos formativos e trajetórias profissionais. Já sobre os conhecimentos sobre a função de gestor, de mentor e da escola, as autoras entendem que a identidade também pode ser observada nas representações construídas sobre a profissão.

Assim, percebemos que a construção da base de conhecimentos de mentores se relaciona com sua base de conhecimentos para o ensino na docência (e com a sua modificação e ampliação), com seus contextos de atuação, as políticas (internas e externas) envolvidas nesse contexto, suas funções, os professores iniciantes que assessoram e seus alunos, suas práticas docentes, suas experiências (prévias à mentoria e durante o exercício dessa função), suas trajetórias (pessoal e profissional), à construção de suas identidades, dentre outros.

De maneira geral, os artigos revelam que alguns aspectos, habilidades e qualidades pessoais parecem fundamentais para o sucesso da atividade de mentoria, como empatia, alteridade, escuta sensível, mente aberta, sinceridade, flexibilidade, confiança, dentre vários outros. O que possivelmente vai ao encontro do que Achinstein e Davis (2014) chamaram de funções psicossociais, socioemocionais, da mentoria. Além disso, também foi destacado que os mentores precisam auxiliar os iniciantes a desenvolverem o seu próprio repertório de ensino, processos de aprendizagem e docência, assim como na construção de conhecimentos de estratégias eficazes de orientação e aconselhamento para que os professores iniciantes solucionem seus problemas. Essas

questões envolvem a socialização e contextualização dos iniciantes nas instituições de ensino, o que provavelmente se relaciona com as “funções de carreira” (ACHINSTEIN; DAVIS, 2014).

Tancredi e Reali (2011) e Gobato e Reali (2017) indicam que a base de conhecimentos para a mentoria se constrói a partir da modificação e ampliação da base de conhecimentos para a docência com novas habilidades, compreensões e competências específicas ao processo de ensinar um iniciante a ensinar.

Os artigos também salientam a importância dos mentores construírem uma base de conhecimento multidisciplinar em pelo menos em dois níveis, do domínio do conteúdo e das interações pessoais.

Sobre o conhecimento do conteúdo específico, percebe-se a complexidade acerca desse conhecimento. Seja por conta de, por vezes, os processos de mentoria focalizarem o apoio socioemocional e de socialização e deixarem os conteúdos de lado, ou pela dificuldade que alguns professores que trabalham com diversos componentes curriculares simultaneamente, enfrentam. É válido destacar que os artigos internacionais focalizaram a discussão sobre os conteúdos considerando professores especialistas como mentores, já os artigos nacionais, se centraram nas discussões de professores generalistas como mentores – isto é, professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e são responsáveis pelo ensino de mais de uma disciplina. Embora as complexidades acerca da construção desse conhecimento tenham sido enfatizadas tanto nos artigos nacionais quanto nos internacionais, essas discussões tomam proporções mais delicadas quando se trata de professores generalistas, pois, nem sempre, o entendimento sobre os conteúdos que devem ser trabalhados por esses docentes parece estar claramente definido. Esse é um tema que ainda precisa ser melhor explorado nas pesquisas da área de Formação de professores.

Além disso, também foi destacado que o domínio do conteúdo específico, embora seja essencial para a mentoria, não garante, por si só, que o professor ensine e que o aluno aprenda. Assim, se faz importante a presença de outros conhecimentos, como o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo.

O conhecimento pedagógico geral também foi entendido como complexo, pela implicação do domínio de informações amplas e variadas sobre a docência, a sala de aula, os conteúdos ensinados, os contextos em que ocorrem, as políticas públicas educacionais, as culturas, dentre outros.

O conhecimento pedagógico do conteúdo, do mesmo modo, foi bastante abordado nos artigos. No caso das mentoras do PM (TANCREDI; REALI, 2011), foi construído o conhecimento pedagógico do conteúdo para o ensino via *internet*. Assim, inferimos que a construção desse conhecimento se

relaciona diretamente com o contexto de atuação. Esse conhecimento também se revelou quando os mentores demonstraram conhecimentos sobre a importância de diversificarem suas práticas, revelando um forte processo de reflexão – mediado pelo processo de raciocínio pedagógico.

Especificamente sobre o processo de raciocínio pedagógico, apenas duas dessas pesquisas abordaram (de maneira breve) a temática, abrindo um espaço muito interessante para se explorar e avançar nos estudos sobre a base de conhecimento de mentores e, sobretudo, na compreensão de como esses conhecimentos são acionados, quais são os processos de raciocínio pedagógico que se relacionam a esses momentos e como ocorrem. Em Tancredi e Reali (2011), o processo de raciocínio pedagógico se revelou, por meio de formas de pensar, em práticas e experiências dos mentores. Desse modo, o conhecimento da experiência (que também foi abordado no artigo de Gobato e Reali (2017)), para as autoras, deveria ser considerado como uma categoria da base, uma vez que a experiência está presente em todo processo de raciocínio pedagógico e é condição necessária (mas não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Diante do exposto, observa-se e infere-se que o levantamento bibliográfico realizado revelou a pouca existência de pesquisas, estudos e discussões sobre a base de conhecimentos para a mentoria, principalmente sobre o processo de raciocínio pedagógico de mentores, nacional e internacionalmente. É válido verificar que as datas de publicações dos trabalhos são espaçadas e que os estudos nacionais são referentes a programas ofertados pela mesma universidade. Indicando a necessidade de ampliação e diversificação de estudos sobre a temática, especificamente no contexto brasileiro.

## Referências

- ACHINSTEIN, Betty; DAVIS, Emily. The subject of mentoring: Towards a Knowledge and Content-focused Mentoring of New Teachers. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v.22, n.2, p. 104-126, 2014.
- DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n. 20, p. 75-99, jan/jul. 2009.
- FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, ANPED. **Anais**. 2005.
- GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar, 2014.

- GOBATO, P. G. **Características da identidade do mentor em construção: programa de formação online de mentores da UFSCar**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. 2016.
- GOBATO, P. G.; REALI, A. M. M. R. A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar-Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, 30(2), p. 133-157. 2017.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, p. 141- 169. 1995.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora. 1992.
- LIMA, E. F. **Sobrevivência: No início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora. 2006.
- MARCELO, C. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de educación, Sevilla/ES**, n. 300, p. 225-277, 1993.
- MARCELO, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional em Europe. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 101-143, jan./abr. 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>. Acesso em 14 junho de 2020.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1224-1249, out./dez. 2017.
- MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, n.2, 2004.
- MOIR, E.; BARLIN, D.; GLESS, J.; MILES, J. Mentor Professional Development. In: \_\_\_\_\_. **New Teacher Mentoring: Hopes and Promise for Improving Teacher Effectiveness**. Cambridge: Harvard Education Press. 2009.
- REALI, A. A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G.N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.
- SILVA, J. F. F. **Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. 2020.
- TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, p. 41-48. 2009.
- TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista EXITUS**, volume 01, número 01, jul./dez. 2011.
- VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational Research**, v. 54, n.2. 1984.

VONK, J. H. C. Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Atlanta, GA (Paper presented). April 12-16, 26p., 1993.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 22/02/2021

Aprovado em: 2/8/2021