

Desafios da mentoria na formação continuada de professores em Metodologias de Aprendizagem Ativa

Azenaide Abreu Soares Vieira⁽¹⁾
Maria Ivanilda Simões de Lima Camargo⁽²⁾

Data de submissão: 8/4/2019. Data de aprovação: 4/6/2019.

Resumo – Este artigo apresenta desafios da mentoria no curso de formação de professores em Metodologias Ativas de Aprendizagem para o estudante do século XXI (MAES), ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, no *Campus* Nova Andradina, para professores em serviço. Pesquisas cujo enfoque é a mentoria no cenário educacional ainda são incipientes no Brasil. Dessa forma, a pesquisa é relevante, pois contribui com os estudos sobre a atuação do professor como mediador de processos de aprendizagem ativa no contexto atual. A abordagem da pesquisa é qualitativa, com estratégias de pesquisa-ação e metodologias participativas para intervir em situações sociais de formação de professores. Justifica-se por criar um entendimento quanto aos desafios do processo de mentoria em atividades pedagógicas de aprendizagem de professores em serviço. Atenta para princípios atitudinais, de acordo com os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, e para a constituição de currículos baseados em competências que envolvam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. A coleta de dados deu-se por meio de relatos reflexivos do professor-mediador e suas impressões durante ações de mentoria. Os desafios evidenciados foram assumir o papel de mentor; engajar os professores-cursistas; manter uma comunicação empática; observar sua prática com criticidade. Aspectos atitudinais se configuraram como obstáculos na formação de professores, elucidando a urgência em se repensar os currículos de cursos de formação de professores. A pesquisa auxilia a revisão do currículo do curso MAES, promovendo sua melhoria e o aperfeiçoamento pedagógico de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Brasil.

Palavras-chave: Formação de Professores. Metodologias Ativas. Mentoria. Rede MAES.

Challenges of mentoring in teacher training in Active Learning Methodologies

Abstract – This article presents challenges of mentoring in the teacher training course in Active Learning Methodologies for the student of the 21st century (MAES), offered by the Federal Institute of Mato Grosso do Sul, Nova Andradina campus for teachers in service. Researches, whose focus is the mentoring in the educational scenario are still incipient in Brazil. Thus, this research is relevant, as it contributes to the studies about the teacher's performance as mediator of active learning processes in the current context. The research approach is qualitative, with action-research strategies and participatory methodologies to intervene in social situations of teacher training. It is justified to create an understanding of the challenges of the mentoring process in pedagogical activities of in-service teacher learning. Attentive to attitudinal principles, according to the four pillars of education: learning to know, to do, to live and to be, and in the constitution of competency-based curricula that involve the development of knowledge, skills and attitudes. The data collection took place

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS, MS – Brasil. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de São Paulo. Professora Pesquisadora do Programa MAES. Participante do Programa VET III – Teachers for the Future e do Programa FiTT – Finnish Training Trainers. *azenaide.vieira@ifms.edu.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS, MS – Brasil. Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica – IFMS – Especialista em Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Letras-Português/Inglês e Literaturas – Universidade Potiguar – UNP- RN. *maria.camargo@ifms.edu.br

through reflective reports of the teacher-mediator and his impressions during mentoring actions. The challenges highlighted were to assume the role of mentor; engaging teacher-trainees; maintaining empathic communication; observe their practice with criticality. Attitudinal aspects were configured as obstacles in teacher training, elucidating the urgency to rethink the curricula of teacher training courses. The research assists the revision of the curriculum of the MAES course, promoting the improvement of pedagogical development of Basic, Technical and Technological Education teachers in Brazil.

Key words: Teacher Training. Active Methodology. Mentoring. MAES network.

Introdução

Parte-se do princípio de que a essência do ensinar e aprender não corresponde somente à cultura de passar informação e memorizar. O pensamento de que “[...] não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 25) traz, de forma apropriada, a relação de dependência do ato de ensinar e aprender. Compartilha-se a ideia de que o professor, ao mesmo tempo em que é mestre, atua na escola como aprendiz do que ensina.

A responsabilidade social do professor é inquestionável, sendo sua atribuição garantir a formação do indivíduo para viver na sociedade atual. Assim, a formação acadêmica tem grande importância e não se encerra na conclusão do curso de graduação, pois é também de relevância a formação ao longo da docência. Nesse contexto, o senso comum de que o professor nasce com o dom de ensinar não se sustenta, uma vez que a profissionalização docente envolve um período longo de formação, transformação e autoformação, não podendo ser “[...] desprovida de capacidades intelectuais” (BARATO, 2008, p. 5).

Para compreender o perfil do professor atual, é necessário olhar a docência sob dois aspectos. O primeiro diz respeito ao exercício da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 2000) como instrumento de compreensão da prática de ensino e aprendizagem, e a forma-ação constante do profissional, que se transforma pela prática em interação com o contexto de atuação. O segundo aspecto consiste em atentar-se para a atuação do docente na escola, que não pode se limitar ao ensino tradicional, pois, sob a perspectiva freiriana, o indivíduo é um ser inacabado, em um processo constante de construção e reconstrução, significando e ressignificando sua atuação na escola (FREIRE, 1996).

Considerando isso, objetiva-se compreender a dinâmica e o desafio de ações de mentoria, desenvolvidas ao longo do curso de formação continuada de professores em *Metodologia Ativa de Aprendizagem para o Estudante do Século XXI*, oferecido como projeto de extensão pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), no *Campus Nova Andradina*, em 2017. Com esse propósito, apresentam-se os procedimentos metodológicos norteadores da prática de mentoria adotada pelo professor-formador, um dos autores do presente texto, para então investigar os desafios emergentes da prática docente em ações de mentoria.

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, o texto está organizado em quatro subseções. Na primeira, o curso de extensão MAES é apreendido; na segunda, aborda-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa; na terceira, apresentam-se os resultados e discussões. Por fim, explicitam-se os desafios da mentoria na ótica do professor-formador e as conclusões da pesquisa.

O curso de extensão MAES

O curso foi desenvolvido por uma equipe de Professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com o objetivo de promover a formação de professores para atuar no cenário educacional e atender à reconfiguração do novo Ensino Médio (COSTA; VIEIRA, 2018). À luz da compreensão do conceito de Metodologias Ativas, o curso contou com arranjos pedagógicos de aprendizagem centrada no estudante

(BARBOSA; MOURA, 2013). Este foi estimulado a construir uma relação de aprendizagem mediada pelos artefatos culturais fornecidos nos ambientes de aprendizagem, ora de modo presencial, ora de modo on-line, bem como pela interação estabelecida com colegas e professores-formadores, por meio de estratégias de resolução de problemas do mais simples ao mais complexo.

Segundo Costa e Vieira (2018), o currículo do curso MAES segue o paradigma da Educação baseada em competências e na estrutura transdisciplinar (KOENEN *et al.*, 2015). Esta traz contribuições relevantes para a Educação Profissional Brasileira (e para Educação em geral), ao promover um arranjo pedagógico que tenta romper a forma disciplinar do ensino propedêutico e técnico, atualmente oferecido na maioria das instituições profissionalizantes do Brasil. Além disso, a metodologia adotada proporciona uma abordagem ativa, em que os professores-cursistas, a partir de problemas reais da docência, são instigados a construir aprendizagem ativa, em colaboração com colegas.

De acordo com Freire (1996), é a partir de metodologias de aprendizagem ativa que se estimulam processos construtivos de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000). Nesse sentido, o aluno constrói conhecimento na interação, de forma a alcançar pensamentos cada vez mais complexos. Seguindo o mesmo pensamento, Koenen *et al.* (2015) explicam que a competência docente se desenvolve em ambiente educacional favorável, livre de amarras; ou seja, nutrido por um currículo flexível, pautado no pressuposto de atividades colaborativas, aliadas à prática de aprendizagem ativa.

A vertente pedagógica da pedagogia das competências caminha na esteira da transdisciplinaridade que “[...] se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com tal virulência que as coloca em transe” (MORIN, 2002, p. 49), de modo a romper com a rigidez do currículo disciplinar e privilegiar a forma dinâmica em que os pensamentos complexos são ativados.

É importante ressaltar que o curso MAES é fruto da capacitação realizada pelos formadores na Finlândia, ao participarem do Programa VET III *Teacher for the Future*, em 2016. A Finlândia, país nórdico localizado no norte da Europa, tem uma posição de destaque na educação pelos bons resultados demonstrados pelos estudantes nos testes aplicados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PISA (*Programme for International Student Assessment*). Isso chamou a atenção de educadores de todo o mundo, inclusive de educadores brasileiros que mantêm a parceria com a Finlândia desde 2014.

Repensar no currículo e nas concepções teóricas norteadoras da Educação Brasileira implica atentar para a atuação do professor, protagonista nos arranjos pedagógicos. Consiste em garantir-lhe uma formação conivente com o cenário socioeconômico educacional contemporâneo. Sob essa ótica, o curso MAES se sustenta, principalmente, nos quatro pilares da Educação (DELORS, 2003) e em metodologias de aprendizagem ativa (BARBOSA & MOURA, 2013). A equipe de formadores do curso é composta por professores de áreas diferentes. O planejamento das aulas aconteceu, de forma integrada, em círculo de planejamento semanalmente (PACHECO, 2013).

O curso foi estruturado em três (3) fases, com carga horária de sessenta (60) horas, distribuídas no ano letivo de 2017, totalizando cento e oitenta (180) horas. A primeira fase buscou promover conhecimentos sobre as metodologias ativas, a avaliação, as tecnologias digitais e o currículo. A segunda compreendeu a construção de currículos integrados, com base em problemas reais da escola, e a terceira objetivou apoiar o desenvolvimento dos currículos no contexto de atuação dos participantes do curso. Os objetivos norteadores das atividades de formação seguiram os pressupostos da Taxonomia de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010) e das Metodologias de Aprendizagem Ativa (BARBOSA; MOURA, 2013), no que tange à prática de resolução de problemas e desenvolvimento de projetos educacionais. Na sequência, aborda-se a metodologia da pesquisa.

Materiais e Métodos

O presente trabalho é uma pesquisa aplicada, traz práticas diagnósticas diante de um problema apresentado por um grupo de professores em formação continuada (THIOLLENT, 2009). O intuito foi manter a motivação e diminuir a evasão no curso, em reunião semanal, a qual se nomeou Círculo de Planejamento, momento de avaliação e decisão das ações pedagógicas em metodologia ativa a se aplicar no próximo encontro a partir dos resultados alcançados. Adotou-se o procedimento da pesquisa-ação por envolver pesquisa de campo e pelo fato de os pesquisadores estarem envolvidos pessoalmente na realização de intervenções: um como mentor de um grupo de professores-formadores e outro como mediador, que desenvolve ações de mentoria. Para Thiollent (2009), nessa abordagem metodológica, pesquisa e ação caminham juntas.

O curso MAES foi ofertado a duas turmas de vinte (20) professores-cursistas cada; uma no turno vespertino e outra, no noturno. A constituição da turma se deu a partir da divulgação do projeto aos órgãos de Educação de Nova Andradina e região. A equipe de formadores foi composta por seis (6): sendo dois (2) estudantes do curso técnico em informática integrado ao ensino médio, dois (2) professores da rede estadual de ensino, um (1) professor da rede municipal e um (1) professor da rede federal. Este atuou como coordenador local e orientador dos formadores, organizados em dois (2) grupos, com três (3) professores-formadores no vespertino e três (3), no noturno.

Os autores do presente texto atuaram como participantes do grupo de formadores no MAES; um assumiu o papel de professor-formador com a função de conduzir as atividades do curso nos encontros com o grupo do noturno. E o segundo assumiu o papel de coordenador local do projeto de curso MAES no IFMS, no *Campus* Nova Andradina. Por ser uma pesquisa-ação, a discussão a seguir pauta-se na visão do professor-formador, desafiado a mediar processos de aprendizagem de professores-cursistas, pautado pelas atividades de mentoria, na perspectiva de quem se afasta do objeto de investigação para contemplá-lo com maior rigidez e criticidade (SHÖN, 2000).

A proposta deste estudo é compreender a dinâmica e os desafios da mentoria, ao longo do curso em Metodologia Ativa de Aprendizagem para Estudante do Século XXI (MAES). E, com isso, identificar os desafios vividos pelo professor-formador em ações de mentoria, responsável pela formação de colegas de docência e em autoformação ao longo do curso MAES. É necessário salientar que a aplicação de ações de mentoria surgiu a partir de problemas discutidos no círculo de planejamento. Isso porque entendeu-se que a mentoria é fundamental para garantir o engajamento dos docentes. Assim, o curso MAES foi concebido com base na pedagogia de projetos. Project Based Learning-PBL. Bender (2014, p. 32) afirma que “[...] é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontam as questões e os problemas do mundo real que consideram significativas, determinando como abordá-las e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções”. Para tanto, foram aplicadas atividades ativas, seguindo aspectos e características essenciais de práticas pedagógicas baseadas em projeto, como:

Âncora - gerar interesse; trabalho em equipe cooperativa - gerar experiência de aprendizagem autêntica; questão motriz - chamar atenção e focar esforços; feedback e revisão - por pares e professor; investigação e inovação - momento de planejamento; resultado apresentado publicamente - apresentação em público; voz e escolha do aluno - decisão de colocar em execução. (BENDER, 2014, p. 32)

Além dessas características, dinâmicas de peer instruction, roda de conversa, assembleia, sala de aula invertida, escrita colaborativa e cooperação, entre outras forma

desenvolvidas. Os dados foram coletados com base em relatos e em reflexões em diário eletrônico, denominado portfólio de aprendizagem, construído no *Google drive*, mediante seleção de reflexões e impressões do pesquisador no papel de professor-formador, ao desenvolver ações de mentoria do grupo de professores-cursistas do MAES noturno. A categorização dos dados, para identificação dos desafios nas ações de mentoria em contexto de formação de professores em serviço, seguiu os pressupostos de Guptan (2006) e Munhoz (2015), os quais se discutirão na próxima seção.

Resultados e Discussões

Nesta seção, abordam-se os desafios do professor-mediador nas ações de mentoria no curso MAES. Assim, serão elencados os desafios encontrados por um dos autores da pesquisa no curso de formação de professores MAES – Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Estudante do século XXI. Durante a dinâmica do curso, optou-se por dividir as turmas em 4 grupos com 5 professores-cursistas e um professor-formador, intitulado de Grupo de desenvolvimento (GD) no MAES vespertino e noturno. Com a responsabilidade de aplicar ações de mentoria, determinada em círculo de planejamento, os professores-formadores buscaram dar suporte individual e coletivo aos participantes do grupo. Estes ficaram responsáveis por tentar criar laços de confiança e implementar metodologias de encorajamento (SHEA, 2001), diante do desafio de aprender com estratégias de aprendizagem organizadas em situações problematizadoras da prática de ensino e aprendizagem.

Parte-se do princípio de que ser mentor significa estabelecer condições favoráveis, estimular o aprendizado e a colaboração entre pares em atividades de aprendizagem ativa em ambientes de estudo coletivo ou individual. Os desafios do professor-formador em ações de mentoria emergiram da implementação do curso MAES. E foram analisados e pautados pela concepção de Schön (2000), que defende o potencial do ato de refletir, diante de artefatos construídos pelo trabalho colaborativo na construção do conhecimento.

Desafio é aqui compreendido como “[...] o ato de instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente, além de suas competências ou habilidades” (DESAFIO, 2009, s.p.). Nessa perspectiva, os desafios suscitados no desenvolvimento das ações de mentoria com os participantes na visão do professor-formador foram: assumir o papel de mentor; engajar os professores-cursistas; manter uma comunicação empática; fazer autorreflexão crítica. Na sequência, explicitam-se os desafios apreendidos da análise dos dados.

Assumir o papel de Mentor

O desafio de aplicar ações de mentoria surgiu da dificuldade em compreender a proposta curricular do curso MAES, pautada nos princípios de metodologias ativas, colaborativas e aprendizagem baseada em problema e projeto. A insegurança acontecia quando era necessário orientar procedimentos pedagógicos sem a presença de outro colega ou do professor coordenador do curso. Embora a mediação fosse prevista para acontecer em dupla, em virtude de imprevistos, em alguns momentos, a responsabilidade era assumida individualmente. A insegurança pode ser justificada pela falta de clareza nos objetivos e dificuldade de conceituação, primordial ao mentor na visão de Guptan (2006). Além disso, a falta de visão global da proposta do MAES e a pouca experiência em ações de mentoria (MUNHOZ, 2015) podem ter corroborado para a configuração desse desafio.

Assumir estratégias de formação de colegas de docência exigiu evitar a relação de poder, comumente adotada em situações de ensino e aprendizagem escolar. Para Munhoz (2015), a postura de humildade, que consiste na compreensão de que a aprendizagem é uma via de mão dupla, é uma competência de personalidade, que precisa ser desenvolvida pelo formador em ações de mentoria. Houve também a dificuldade em romper com a necessidade de dar respostas, substituindo-as por questionamentos, o que provocou certo desequilíbrio.

Isso ocorreu em virtude da falta de experiência de fazer perguntas na orientação ao mentorado, que precisa se nutrir de respostas (MUNHOZ, 2015).

Os momentos conflitantes com conceitos historicamente construídos no “eu” professor, bem como a tentativa de convencer o professor-cursista de que o MAES propunha avaliação na/para aprendizagem, alinhada com cada estratégia de ensino orientada, configuraram-se como situações complexas. Isso fica evidente nos registros de duas questões realizadas: que tipo de escola é capaz de atender às gerações que recebe? Como alinhar a escola à sociedade contemporânea? Destacam-se reflexões do professor-formador com a seguinte afirmação: (15/5/2017) “[...] Procuramos lembrá-los de escrever no portfólio todos os encontros”. “Como reorganizar minha aula para atender os estudantes do século XXI e a diversidade?” [...] “É necessário lembrar para não faltarem, pois atrapalha o processo [...]” (professor-formador, portfólio de 19/5/2017). Além disso, o fato de não haver uma cartilha, estratégias preestabelecidas ou passos previamente definidos para seguir, causou, também, certo conflito interno e situações complexas.

O currículo do MAES se constituiu pelo diálogo e pela interação entre professor-formador e professor-cursista. A abordagem dialógica causou estranheza e dependência ao coordenador do curso, que esteve muito presente, sempre preocupado em dar orientações. Isso fica evidente na reflexão: “[...] Sinto que aplicar ações de mentoria é um momento desafiante e de crescimento” (professor-formador, portfólio de 17/5/2017). Se por um lado isso parecesse negativo, uma vez que faltaram conhecimento e autonomia para tomadas de decisão; por outro lado, foi positivo, tendo em vista que era imprescindível a participação no círculo de planejamento para entender o processo na medida em que o curso se constituía, na interação com o meio. Quanto ao círculo de planejamento, é importante esclarecer que teve como base o trabalho realizado na escola da Ponte, em Portugal (PACHECO, 2013). Este consistia em reuniões semanais dos professores-formadores, cujo objetivo era discutir os aspectos positivos e negativos do encontro anterior e planejar o encontro subsequente.

O fato de o MAES ser um currículo aberto, flexível, sem manual a seguir “causou um sentimento de insegurança por não saber onde se iria pisar” (professor-formador, portfólio de 19/5/2017). O maior medo era não haver respostas aos questionamentos dos participantes. Isso poderia ter sido evitado, caso houvesse o entendimento de que no processo de aprendizagem “[...] não há fracasso, tudo se resume em aprender”, cada um em seu estilo e tempo” (MUNHOZ, 2015, p. 56). Em ação de mentoria, esse entendimento é fundamental, tanto pelo formador quanto pelos professores-cursistas, uma vez que a mentoria é uma atividade de mão dupla; seu resultado depende da participação e do interesse de duas pessoas (MUNHOZ, 2015).

Engajar os professores-cursistas

O desafio de engajar os professores-cursistas exigiu atenção ao desânimo dos participantes para assim intervir e mantê-los ativos. Para isso, os professores-cursistas foram organizados em grupos; o intuito era cultivar a solidariedade e a empatia e, consequentemente, propiciar uma relação de proximidade maior. Essa estratégia permitiu o estabelecimento de laços afetivos entre os integrantes do mesmo grupo. Para isso, em reunião de planejamento, organizaram-se os grupos para cada professor-formador orientar. Cada grupo criou um grupo no *WhatsApp* para facilitar a comunicação, interação e registros de dúvidas.

Ainda no que concerne ao engajamento, um dos aspectos que exigiu a atuação constante do mentor foi manter os professores-cursistas focados no objetivo do curso. Na segunda fase do curso MAES, os grupos estavam bem reduzidos, em virtude de opções de alguns integrantes em não prosseguir, alegando sobrecarga de trabalho. Essa etapa do curso requeria escrita coletiva de um projeto de intervenção na escola para resolver um problema real do cotidiano do professor.

A falta de formação para a autoria colaborativa e a proposta de integrar conteúdos de diferentes áreas, a partir da construção de objetivos de aprendizagem que atendessem a um problema real da docência na escola, provocaram insegurança. Isso fez com que a atuação do formador fosse essencial para que os participantes mantivessem o foco, permanecessem engajados e confiassem no processo. As falas a seguir enfatizam essa afirmação: “[...] Embora desmotivada com a falta de compromisso do grupo, busquei forças para usar palavras motivadoras e salvar o grupo” (professor-formador, portfólio de 21/9/2017). Foram momentos de autoconvencimento, momentos em que a confiança na equipe de formadores foi essencial. As orientações positivas foram fundamentais para que os cursistas se motivassem e conseguissem dar continuidade ao curso (GUPTAN, 2006).

À luz dos pressupostos de Munhoz (2015), é possível afirmar que a falta de engajamento dos professores-cursistas pode ter ocorrido em virtude dos aspectos essenciais da mentoria que, talvez, não estivessem claros aos participantes. O primeiro aspecto consiste na falta de prática em atividades educacionais, que envolvem o aprender fazendo – *learning by doing* –, o não entendimento de que “[...] se você quer aprender alguma coisa, entre em ação” (MUNHOZ, 2015, p. 56). O segundo aspecto é que, no processo de aprendizagem, “[...] não há fracasso, tudo se resume em aprender [...]”, cada um em seu estilo e tempo. Por ser um currículo aberto e flexível, os objetivos podem não estar nítidos aos participantes, em razão de estes não terem participado da criação do currículo do curso MAES. Sendo uma atividade de mão dupla, o resultado da mentoria dependia da participação e do interesse de duas pessoas. Diante disso, a falta de engajamento de alguns professores-cursistas comprometeu, consideravelmente, o aprendizado proposto no currículo real do curso.

O engajamento dos professores-cursistas pode ter sido prejudicado pela ausência de assiduidade da maioria nos encontros presenciais. Assim ocorrendo quebra na sequência das atividades, orientadas e desenvolvidas, ao longo do curso. Munhoz (2015), explica que a falta de assiduidade pode advir, como um dos motivos, do fato de os professores-formadores terem desconsiderado a realidade pessoal, profissional, as experiências e os interesses dos professores-cursistas.

A estratégia central de desenvolvimento do MAES pautava-se nos princípios da aprendizagem ativa e colaborativa e na valorização da interação como promotora de aprendizagem. O grande número de faltas e, conseqüentemente, a alternância na frequência prejudicaram o desenvolvimento da empatia (GUPTAN, 2006; MUNHOZ, 2015) entre os participantes. Isso pode ter comprometido o resultado e o aprendizado efetivo de alguns professores-cursistas. Nesse sentido, o formador registra a seguinte preocupação: “a minha esperança era grande para que todos participantes fossem” (professor-formador, portfólio de 21/9/2017); “[...]ninguém foi, fiquei sozinha” (professor-formador, portfólio de 28/8/2017); “hoje, segundo dia em que estou responsável pelo encontro, não temos *quorum*, compareceram dois professores-cursistas que nem são do meu grupo de desenvolvimento” (professor-formador, portfólio de 28/8/2017).

Diante das situações provocadas pela alternância na frequência, os grupos se reorganizavam para alinhar as ações, bem como dar continuidade a elas. Isso levou alguns professores-cursistas a continuarem as atividades em grupo, enquanto outros optaram pela realização das atividades de forma individualizada, o que dificultou a aprendizagem coletiva e a troca de experiência. Nesse sentido, ressaltam-se os seguintes registros: “[...] Foi *recorde* nossa falta de entendimento e a ausência do grupo de desenvolvimento” (professor-formador, portfólio de 21/9/2017).

A falta de engajamento ficou evidente também, diante do comportamento que os participantes demonstraram, ao permitir um curto prazo para aplicação do projeto e conclusão das atividades individuais do curso. Nesse viés, o professor-formador em ações de mentoria

diz que é “perceptível que escolhemos deixar tudo para cima da hora” (professor-formador, portfólio de 6/11/2017).

Manter comunicação empática

Outro desafio, configurado como um obstáculo à mentoria, foi referente à *comunicação* e à *empatia* na relação com o outro, ou seja, a necessidade de colocar-se no lugar do colega. Ao longo do curso, isso foi um exercício extremamente necessário na atuação do professor-formador, durante as ações de mentoria. Confirma-se essa afirmação pela seguinte fala do mentor: “[...] Entendo a dificuldade que estamos sentindo no trabalho colaborativo, no encontro presencial, e mais ainda em ambiente digital, mas é necessário paciência e confiança no processo” (professor-formador, portfólio de 5/6/2017).

Segundo Munhoz (2015), o mentor precisa estar ciente de que a paciência é uma competência de personalidade fundamental para controlar a ansiedade, evitar sobrecarga e desgaste na relação de reciprocidade construída. Outra competência de relevância do mentor é a confiança assumida e transmitida, em um processo de comunicação empática. Para individualizar a comunicação, utilizou-se o *WhatsApp* como ferramenta de mediação entre o formador e os professores-cursistas. Em vários momentos, encontraram-se recados do professor-formador via *WhatsApp*: “Pessoal, esse é nosso canal de comunicação on-line, estarei aqui para ouvi-los e ajudá-los no que precisar” (professor-formador, portfólio de 6/7/2017).

Ações coletivas propiciam benefícios tais como: criar ideias, desconstruir ideias antigas, respeitar o outro, diminuir o egocentrismo, ou seja, fomentam o desenvolvimento de atitudes empáticas. A ideia inicial para construção do projeto de intervenção de problema na escola foi bem-aceita pelos professores-cursistas, pois prometia viver a interdisciplinaridade, na medida em que procurava amenizar problemas reais do contexto escolar. No entanto, o desafio foi fazer com que os professores assumissem atitudes que favorecessem essa abordagem, não sendo suficientes o conhecer e o fazer (DELORS, 2003). Essa percepção corrobora os estudos coordenados por Máñes, Navarro e Bou (2009), segundo os quais aos participantes em formação não bastam competências de liderança; ou seja, competências atitudinais, de personalidade, relacionais e técnicas são também fundamentais em ações de mentoria, para se entender os conflitos causados pelas divergências de ideias e, consequentemente, auxiliar na decisão consensual.

Os envolvidos foram educados a enxergar em partes, caminhar no sentido contrário da proposta trazida pelo curso MAES, em que o processo e o trabalho colaborativo são colocados como eixos centrais. Em vista disso, o conviver e o ser (DELORS, 2003) ficam muito distantes da prática dos professores-cursistas com o aluno, o que prejudica a aprendizagem colaborativa. Em vários momentos, os professores-cursistas optaram por trabalhar individualmente, em vez de administrar conflitos e se permitir aprender com o outro, atitude, muitas vezes, incentivada na dinâmica escolar.

Autorreflexão crítica

O exercício de observar a prática pedagógica com criticidade foi um desafio tanto para o professor-formador quanto para os professores-cursistas. Desde o início do curso MAES, todos eram orientados, constantemente, a responder, em portfólios individuais de aprendizagem, ao seguinte questionamento: o que aprendi com essa atividade? Apesar de essa orientação ser para o exercício de reflexão, eram constantes relatos das atividades desenvolvidas. Esse fato leva a acreditar que o autoconhecimento e o pensamento crítico são competências pouco desenvolvidas pelos formadores e professores-cursistas. Isso pode ser consequência da educação tradicional a que todos foram submetidos, cujas atividades de avaliação, na maioria das vezes, resumiam-se em repetir conteúdos previamente transmitidos pelos professores. Essa dificuldade foi registrada em vários momentos do curso, como: “[...] Não sei escrever desse jeito, preciso aprender. [...] Percebo que me sentir perdida no processo

faz parte (professor-formador, portfólio de 26/7/2017). [...] Reflito que estamos no processo de construção e reconstrução intenso sempre; vejo que agora me sinto confiante no processo” (professor-formador, portfólio de 23/6/2017).

O portfólio individual de aprendizagem foi um dos principais instrumentos de avaliação utilizado e acompanhou todas as fases do curso. O portfólio não se restringia aos professores-cursistas, mas abrangia a todos. Porém, poucos se atentaram para a importância dessa ferramenta de avaliação. O autoconhecimento e a sensibilidade para perceber evoluções na aprendizagem e as dificuldades, que precisam ser superadas, são, conforme Guptan (2006) e Munhoz (2015), fatores importantes para o sucesso da mentoria.

O Quadro 1 sintetiza os desafios considerados obstáculos nas ações de mentoria, assim como as possíveis causas de cada desafio:

Quadro 1 – Desafios da mentoria no curso MAES e possíveis causas.

Desafios	Possíveis Causas
Assumir o papel de mentor	<ul style="list-style-type: none"> - Clareza nos objetivos. - Capacidade de conceituação. - Entendimento de que não há fracasso. - Participação e interesse do mentor e mentorado. - Entendimento de que o mentor assume o papel de perguntar. - Falta de visão global e experiência. - Postura de humildade para aprender em via de mão dupla.
Engajar os professores-cursistas	<ul style="list-style-type: none"> - Postura de aprendizagem prática pelo erro. - Entendimento de que não há fracasso. - Clareza nos objetivos. - Desconhecimento da realidade pessoal e profissional, experiências, interesses. - Participação e interesse do mentor e mentorado. - O resultado é a soma dos esforços do mentor e mentorado. - Orientação positiva. - Aprendizado efetivo. - Dificuldade de trabalhar em grupo.
Manter comunicação empática	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação. - Altruísmo. - Relacionamento. - Empatia. - Sensibilidade. - Paciência. - Segurança, confiança.
Fazer autorreflexão crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconhecimento elevado. - Sensibilidade. - Pensamento crítico.

Fonte: Os autores (2019).

Em suma, com base nos princípios de Guptan (2006) e Munhoz (2015), percebe-se que a dificuldade em assumir o papel de mentor pelo professor-formador pode ter sido consequência de vários fatores, tais como: falta de clareza nos objetivos, sua visão global e experiência quanto às metodologias ativas (centradas na aprendizagem) e norteadas pela

pedagogia de problema e projeto. Os pressupostos teóricos que conduziram o curso partiram do entendimento de que não há fracasso no processo educativo. O resultado de aprendizagem é dependente do interesse do mentor (formador) e do mentorado (professores-cursistas), e, como líder, o papel do mentor é fazer perguntas, enquanto que o mentorado nutre-se de respostas. Essa dinâmica ativa e de inversão do foco educativo,

Sendo uma ação que não depende apenas dos esforços do professor-formador, o engajamento dos professores-cursistas está estreitamente ligado à motivação e ao interesse desses em aprender, de forma ativa, não se intimidando pelo erro, pois este também é uma forma de aprendizado. Dessa forma, a participação nos encontros, os momentos de interação, como artefatos humanos e tecnológicos na apreensão do objeto em estudo, eram indispensáveis. Isso porque o aprendizado dependia da soma dos esforços de trabalhar em grupo para que, mediante orientações positivas, fosse possível um aprendizado efetivo.

Segundo Guptan (2006), Munhoz (2015) e Máñes *et al.* (2009), competências atitudinais, de personalidade, relacionais e técnicas devem ser consideradas em ações de mentoria. É a partir da necessidade de desenvolver tais competências que se atribui a dificuldade do mentor em manter uma comunicação empática e de observar sua prática com criticidade. Considera-se que posturas como altruísmo, empatia, sensibilidade, paciência, confiança, segurança, pensamento crítico e autoconhecimento elevado, para conduzir atividades colaborativas, devem ser tópicos de discussão e de aprendizagem em arranjos pedagógicos, baseados em metodologias de aprendizagem ativa. É inquestionável a necessidade de incentivar os sujeitos (independentemente de sua atuação como formadores, professores ou estudantes) a aprender a ser e a conviver para que consigam participar de práticas humanizadas em vários setores sociais.

Conclusões

Diante do exposto, percebe-se que os desafios encontrados pelo professor-mediador, à frente de metodologias de aprendizagem ativa, centradas no estudante, contribuíram para a aprendizagem de todos os envolvidos. E, certamente, dão parâmetros para revisar o currículo do MAES, com o intuito de repensar nos currículos de programas de formação de professores para atuação na sociedade contemporânea.

Como fruto da construção social, o professor-formador enfrentou os desafios de mentoria, junto a professores-cursistas. Isso exigiu dos envolvidos a aceitação da condição de cada um como sujeito em processo de desenvolvimento contínuo.

As ações de mentoria tiveram como foco o apoio aos grupos no processo. Para tanto, a mediação em ambiente de aprendizagem ativa promoveu o engajamento dos professores-cursistas e a responsabilidade pela própria aprendizagem e pela aprendizagem do outro. Nessa direção, Orland-Barak (2014) defende que a mentoria é essencial à mediação no aprendizado profissional, pois possibilita a transferência e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e comportamentos, promovendo aprendizagem em via de mão dupla.

Os dados revelam que a abordagem do curso exigiu dos participantes atuações ativas. No entanto, percebe-se que questões atitudinais elencam obstáculos difíceis de serem superados pelos professores. Na condição de formador que se forma, buscou-se confiar no processo e nas orientações construídas em equipe, sem deixar de considerar as teorias educacionais que fundamentam a prática pedagógica e a presente pesquisa. Seguiu-se a esteira do aprendizado coletivo, construíram-se trilhas no ato de caminhar e apostou-se na indissociação dos atos de ensinar e aprender, ambos estabelecidos por relações entrelaçadas e por dependência da interação como motor principal da aprendizagem, pois “[...] não há docência sem discência e quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Na mentoria a relação de confiança se consolida quando o desenvolvimento de respeito e confiabilidade – oferta de sugestões, alternativas e pensamentos criativos – estimula e apoia novas situações e tarefas. Por fim o mentor tem o papel de ajudar o mentorado a olhar para si e conhecer-se, a ponto de identificar os aspectos que precisa melhorar em sua atuação.

Referências

- BARATO, J. N. Conhecimento, Trabalho e Obra: Uma Proposta Pedagógica para a Educação Profissional. **Boletim Técnico Senac**. Rio de Janeiro, V.34, n. 3, p.5-15. set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262>. Acesso em: maio/2018.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, V.39, n 2, p.48-67. maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349/333>. Acesso em: maio/2018
- BENDER, W. N. (2014). **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: PENSO.
- COSTA, C. M. C.; VIEIRA, A. A. S. Metodologias ativas: experiência do Curso MAES. RIAEE - **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 553-563, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11454/7331>. Acesso em: jun. 2018.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/ UNESCO, 2003.
- DESAFIO. In: DICIO, **Dicionário online de Português**. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desafio/>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- FERRAZ, A. P. C. M., BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acesso em: dez. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUPTAN, S. U. **Mentoring: a practitioner's guide to touching lives**. 1ed. New Delhi, 2006.
- KOENEN, A.K., DOCHY, F., BERGHMANS, I. **A phenomenografic anylisis of implementation of competence-based education in higher education**. Teaching and Teacher Education. Leuven, Belgium: Elsevier, v. 50, p. 1-12, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>. Acesso em: jun./2018.
- MÁÑES, C.; NAVARRO, B.; BOU, J. F. **Coaching para docentes**. El desarrollo de habilidades em el aula. Madri: Control Sindical Independente y de Funcionários, 2009.
- MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e os outros ensaios**. Cortez, São Paulo, 2002.

MULLEN, C. A. **Mentoring**: An Overview. In: FETCHER, S. J.; MULLEN, C. A. The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education. HANDBOOK. London: SAGE, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446247549.n2>. Acesso em: jan. 2018.

MUNHOZ, A. S. **ABP Aprendizagem baseada em problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação educação. Petrópolis, RJ: 5. ed. Vozes, 2013.

ORLAND-BARAK, L. **Mediation in mentoring**: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. Teaching And Teacher Education. Haifa, Israel: Elsevier, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/264709477>. Acesso em: 23 fev. 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHEA, G. F. **Mentoring**: como desenvolver o comportamento bem-sucedido do mentor. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas; 17 edições, 2009.