

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Jéssica Francine Ferreira da Silva

**PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE MENTORAS
INICIANTES**

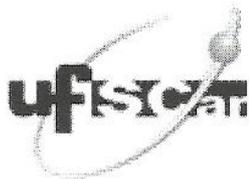
**SÃO CARLOS/SP
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE MENTORAS
INICIANTES**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de Formação de Professores e outros Agentes Educacionais, para o exame de Defesa, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza

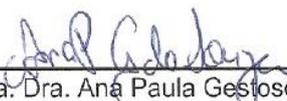


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

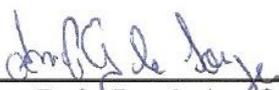
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

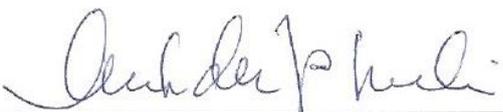
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jéssica Francine Ferreira da Silva, realizada em 20/02/2020:



Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza
UFSCar



Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória
USP



Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
UFSCar

À minha família, que caminha ao meu lado
nessa sinuosa estrada da vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pela saúde e força concedidos durante o processo de realização desta pesquisa de mestrado.

À minha família, por toda a parceria, cuidado, acolhida e motivação de sempre.

À professora Doutora Ana Paula Gestoso de Souza, por todos esses anos em que trabalhamos juntas e por todos os ensinamentos e aprendizagens. Sou grata por todo o apoio e motivação recebidos desde o início e espero um dia poder ser a metade da profissional que Ana é.

À professora Doutora Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, pela honra em aceitar participar de minha banca de mestrado e, principalmente, pela oportunidade de participar do Programa Híbrido de Mentoria e poder aprender e crescer tanto. Obrigada por permitir que eu pudesse realizar esta pesquisa e por colaborar imensuravelmente com este trabalho e com meu desenvolvimento profissional.

À professora Doutora Andrea Coelho Lastória, pela gentileza em aceitar participar de minha banca de mestrado e pelas imensas contribuições com esta pesquisa. Agradeço também pelas palavras tão delicadas e inspiradoras que a mim foram destinadas, elas soaram como um sopro refrescante em uma tarde quente de verão.

Às professoras colaboradoras desta pesquisa, Adriana, Joice, Maria Claudete e Wilma, pela oportunidade de trocas e aprendizados, por permitirem que eu realizasse este estudo e, especialmente, por torcerem tanto por mim.

À toda equipe do PHM, por abrirem as portas para mim, me abraçarem e colaborarem tanto para a minha formação.

À minha companheira de mestrado Tarciana dos Santos Pinheiro, que com o seu jeito de enxergar o mundo me auxiliou a me enxergar de maneiras diferentes e desafiadoras.

Especialmente à CAPES, pelo apoio financeiro que me proporcionou maiores oportunidades de me desenvolver profissionalmente e foi essencial para a realização desta pesquisa.

*Me movo como educador, porque, primeiro,
me movo como gente.*

(FREIRE, 1996, p. 94)

RESUMO

O presente projeto de pesquisa é oriundo do trabalho realizado em uma pesquisa-intervenção denominada “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria (PHM)”, financiada pela FAPESP/São Paulo/Brasil, coordenada por docentes da linha de Formação de Professores e outros Agentes Educacionais, da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo deste projeto de pesquisa foi compreender como se configuram os processos de construção da identidade de professoras mentoras iniciantes, a partir de suas trajetórias de formação, profissional e da participação no PHM. Para tanto, tivemos como objetivos específicos identificar elementos de suas trajetórias pessoais e profissionais que influenciam a constituição de suas identidades de mentora; investigar suas compreensões sobre a mentoria e seus papéis de mentora; levantar e caracterizar as tensões e formas de enfrentamento vividas no exercício da mentoria. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como colaboradoras quatro professoras mentoras participantes do PHM; uma professora da Educação Infantil, duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma professora da Educação de Jovens e Adultos. A proposta deste estudo foi investigar a construção da identidade dessas professoras mentoras, participantes do PHM, a partir da análise compreensiva-interpretativa de narrativas escritas realizadas por elas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e de narrativas orais, mais especificamente entrevistas semiestruturadas, observando suas trajetórias de formação, profissional, bem como a participação no PHM. Os dados revelaram que os processos de construção da identidade das mentoras que envolviam suas trajetórias pessoais e profissionais, incluíram aspectos de suas infâncias (vivências na família e em diferentes contextos), da formação profissional, da prática docente e atuação na profissão, bem como suas motivações e ideologias construídas nesses períodos; suas compreensões sobre a mentoria e o seu papel envolveram de maneira intersubjetiva suas percepções, aprendizagens, construções, ações e tomadas de decisão em suas práticas de assessoria e formação; e suas tensões e formas de enfrentamento vividos na mentoria abarcaram suas dificuldades, desafios, angústias, desmotivações no processo de formação e acompanhamento dos professores iniciantes e os modos como enfrentaram, superaram ou, ainda, contornaram essas questões para continuarem realizando seus trabalhos como mentoras. Além disso, considerando que essas mentoras são iniciantes nessa nova função, percebemos que durante os processos de construção de suas identidades elas parecem ter passado por uma fase de indução parecida com a do professor em início de carreira e

construído uma nova identidade a partir de suas identidades docentes, alterando suas bases de conhecimento em decorrência das exigências para o exercício dessa nova função. Esse processo revelou ter exigido a aquisição de novas experiências, habilidades e autoconhecimento, assim como não foi isento de conflitos e tensões. Diante disso, os dados também enfatizam e reforçam a importância dos programas de indução, sobretudo da formação e assessoria dos professores experientes para que auxiliem os iniciantes, evidenciando a necessidade de se oferecer uma formação específica aos professores mentores para que compreendam seu papel e especificidades dessa função. Nesse sentido, é imprescindível a implementação de Políticas Públicas para programas de indução e/ou mentoria que também se voltem às necessidades e demandas dos professores experientes, considerando seu papel, tempo de formação e condições de trabalho.

Palavras-chaves: Programa Híbrido de Mentoria. Identidade profissional. Professoras mentoras.

ABSTRACT

This present research project comes from the work performed in an intervention research called “Teacher Professional Development of experienced teachers and beginners: Hybrid Mentoring Program (HMP)”, financed by FAPESP/São Paulo/Brazil, coordinated by teachers from Teacher Formation and other Educational Agents line (area), from São Carlos Federal University. The objective of this research’s project was to understand the process of the construction of the identity of beginner mentors from their formation paths, professional and HMP’s participation. For that, we had specific objectives to identify elements from their personal paths and professionals that influentiate the development of their mentors identity; investigate their comprehension about mentor and their mentors roles; list and characterize the stress and ways dealing with mentors exercise role. This research, within qualitative nature, had four mentoring teachers as collaborative participants from HMP; one professor from Childhood Education, two professors from Secondary Education and one professor from Young and Adults Education. The proposal of this research is to investigate the identity construction of these mentors, members of HMP, from the comprehensive-interpretive analysis from written narratives performed from them in the “Virtual Learning Environment” and the oral narratives, more specific semi structured interviews, observing their formation trajectory, professional, as well the HMP participation. The data demonstrated that the identity construction process of the mentors that involved their personal and professional paths, had included childhood aspects (experiences from family and in different contexts), professional formation, teacher practice and professional actuation, as well their motivations and ideology built in these periods; theirs comprehensions about mentoring and their role involved in such manner intersubjective theirs perception, learning, building, actions and decision making in theirs mentoring practice and formation; and theirs stress and ways of confrontation lived in the mentors work involved their difficulties, challenges, anguish, demotivation in the process of mentoring the beginners teachers and the ways they deal with this process, overcome or, still, outlined these problems to keep accomplishing their work as mentors. Beyond that, considering these mentors are beginners in this new role, we realize that during their identity construction process they passed through a phase of induction similar as a beginner teacher and built a new identity from their teacher identity, modifying their knowledge base

due the exercise of the new role demands. This process revealed the necessity of acquisition of new experiences, abilities and self knowledge, as well it was not free of conflicts and stress. That said, the data also emphasizes and reinforce the importance of induction programs, moreover the advisory formation of experienced teachers to auxiliare beginners, evidencing the necessity of a specific formation of mentoring teachers so that they understand their roles and specificities of this function. In this way, it is essential the implementation of Public Politics in induction programs and/or mentoring that also accomplish the experienced teachers needs, considering their role, development time e work conditions.

Key words: Hybrid Mentoring Program. Professional Identity. Mentoring teachers.

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD – Educação a Distância
ETEC – Escola Técnica Estadual
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IC – Iniciação Científica
PCP – Programação e Controle de Produção
PHM – Programa Híbrido de Mentoria
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Proex – Pró-Reitoria de Extensão/UFSCar
RH – Recursos Humanos
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento na plataforma Scielo	23
Quadro 2 – Levantamento na plataforma Google Acadêmico	25
Quadro 3 – Alguns modelos de programas de indução	38
Quadro 4 – Propostas de indução e mentoria no Brasil.....	42
Quadro 5 – Atividades de formação inicial das mentoras	46
Quadro 6 – Formação continuada das mentoras.....	49
Quadro 7 – Perfil das mentoras	64
Quadro 8 – Síntese dos elementos das trajetórias pessoal e profissional	127
Quadro 9 – Síntese das compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora.....	130
Quadro 10 – Síntese das tensões vividas na mentoria e formas de enfrentamento	134

Sumário

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	MINHA TRAJETÓRIA FORMATIVA	15
1.2	A PROPOSTA DE PESQUISA	20
1.3	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	21
1.3.1	Plataforma Scielo	21
1.3.2	Plataforma Google Acadêmico	23
1.4	JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA	27
2	APORTES TEÓRICOS	30
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	30
2.2	O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E OS PROGRAMAS DE INDUÇÃO E MENTORIA	34
2.3	O PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA E A FORMAÇÃO DE MENTORES	43
2.4	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DE MENTOR	50
2.5	NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	58
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA	62
3.1	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E AS COLABORADORAS DA PESQUISA	62
3.2	INSTRUMENTOS E PROCESSOS DE ANÁLISE	64
4	ELEMENTOS DAS TRAJETÓRIAS PESSOAL E PROFISSIONAL	71
4.1	ADRIANA	71
4.2	JOICE	78
4.3	MARIA CLAUDETE	85
4.4	WILMA	90
5	CONSTITUINDO-SE MENTORA	97
5.1	ADRIANA	97
5.1.1	Influências das trajetórias pessoal e profissional na construção da identidade de mentora	97
5.1.2	Compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora	99
5.1.3	Tensões vividas no exercício da mentoria e formas de enfrentamento	103
5.2	JOICE	106
5.2.1	Influências das trajetórias pessoal e profissional na construção da identidade de mentora	106
5.2.2	Compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora	107

5.2.3	Tensões vividas no exercício da mentoria e formas de enfrentamento	110
5.3	MARIA CLAUDETE	113
5.3.1	Influências das trajetórias pessoal e profissional na construção da identidade de mentora	113
5.3.2	Compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora	114
5.3.3	Tensões vividas no exercício da mentoria e formas de enfrentamento	118
5.4	WILMA	120
5.4.1	Influências das trajetórias pessoal e profissional na construção da identidade de mentora	120
5.4.2	Compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora	121
5.4.3	Tensões vividas no exercício da mentoria e formas de enfrentamento	124
5.5	SÍNTESE DOS DADOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE MENTORA	126
6	PALAVRAS FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fins de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim, um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p. 115).

A introdução está dividida em quatro seções. Na primeira, compartilhei alguns momentos de minha trajetória formativa que considero importantes para compreender meu caminho até a área da Educação e minha construção enquanto pesquisadora. Na segunda, contextualizei como cheguei até esta proposta de pesquisa. Na terceira, apresentamos o levantamento bibliográfico realizado para entendermos o que estava sendo discutido sobre a mentoria e identidade do mentor, no Brasil. E, por fim, discorremos sobre a justificativa e os objetivos da pesquisa.

1.1. MINHA TRAJETÓRIA FORMATIVA

Para compreender como fui me construindo enquanto pesquisadora é necessário voltarmos um pouco no tempo. Durante nossa trajetória dificilmente caminhamos/nos construímos sozinhos (TARDIF, 2000; 2002) e, comigo, não foi diferente. Assim, penso que não posso narrar sobre meus caminhos e percursos sem apresentar, brevemente, algumas vivências das duas pessoas mais importantes dessa jornada; meus pais.

Nasci no ano de 1989, na cidade de São Carlos/SP. Sou filha de Marco e Lúcia, juntos há quase 35 anos e pais de Jeferson e Janaína também. Meus pais têm origens muito humildes e desde muito novos enfrentaram o peso das desigualdades que existem em nosso país. Minha mãe, quando criança, chegou a cortar cana para ajudar sua família e, meu pai, logo aos 14 anos iniciou sua vida profissional, também para auxiliar sua família.

Meu pai, durante seu Ensino Fundamental e Médio estudou em uma ETEC (na mesma em que estudei anos mais tarde), o que possibilitou com que fizesse diferentes cursos técnicos e de aperfeiçoamento. Minha mãe, impedida de estudar quando criança porque mulher tinha que aprender a cuidar da casa, só completou seu ensino médio quando meus irmãos e eu éramos maiores. O cenário em minha casa era muito parecido com o de diversas famílias; enquanto meu pai trabalhava fora, minha mãe era responsável pelo trabalho doméstico e por cuidar dos filhos. Meu pai quase sempre trabalhou em empresas e

teve diversas funções. Enquanto eu frequentava o Ensino Médio ele teve a oportunidade de ser chefe de uma linha produção, pois no processo seletivo exigiam qualificações técnicas e de experiência; as quais ele tinha. Incentivado por minha mãe, meu pai participou do processo e passou. Desse modo, após anos trabalhando como operário, indo trabalhar de bicicleta mesmo embaixo de chuva – segurando o guarda-chuva com uma mão e guiando a bicicleta com a outra – meu pai conseguiu melhorar profissionalmente e até cursar Administração de Empresas por meio de Educação a Distância (EaD).

Ao relatar que meus pais são as duas pessoas mais importantes de meu trajeto não se fazem presentes em minha fala apenas questões sentimentais, mas, inclusive, de impacto, questões determinantes em minha trajetória e formação (DOMINICÉ, 2010). Sabe quando compartilhei o fato de meu pai ir trabalhar de bicicleta mesmo embaixo de chuva? Vamos voltar o olhar, agora, para a minha própria trajetória sem perder esse fato de vista.

Quando iniciei meu processo de escolarização eu tinha quatro anos. De lá em diante sempre estudei em instituições públicas. Contudo, dentre as instituições públicas existiam, para a minha mãe, as que eram consideradas melhores; essa ideia se baseava na colocação das escolas dentro do ranking¹ das avaliações externas. Assim, por mais que estudássemos em escolas públicas ela buscava nos matricular nas escolas próximas de onde morávamos e que eram consideradas boas. Desse modo, desde a Educação Infantil até o início do Fundamental II, estudei nessas escolas. Entretanto, quando eu estava no meio da sexta série (hoje, sétimo ano) nos mudamos para um bairro mais periférico e que tinha apenas uma escola de Ensino Fundamental II, considerada, também pelo ranking, como uma das escolas mais fracas.

Lembra do meu pai indo trabalhar de bicicleta? Pois então, não tínhamos dinheiro para pagar passagens de ônibus para que eu pudesse ir e voltar da escola. E, por isso, eu não tinha outra opção, deveria estudar naquela instituição. Esse foi um dos momentos mais difíceis para mim nessa época. Para entender o porquê é necessário compreender a importância que eu dava aos estudos.

Mesmo muito nova, lembro de me dedicar muito aos estudos. Chegava a passar a madrugada acordada para poder estudar, especialmente para as provas. Um momento muito marcante que tenho em mente foi quando aprendi a conjugar verbos. A professora aplicava provas nas quais deveríamos escrever todos os verbos dentro dos tempos e modos verbais

¹ Hoje, enquanto estudante da área da Educação, tenho inúmeras críticas a essas avaliações, aos seus propósitos e ao modo como ocorrem, mas, irei me atentar apenas à narrativa dos fatos, neste momento.

existentes. Me recordo que era uma grande quantidade e ela não dava nota máxima para quem errava mais de uma vez, por isso eu estudava muito. E é assim que lembro de mim: bastante dedicada e estudando muito. Estudar sempre foi prazeroso.

Voltando para a nova instituição, fiquei por mais de dois meses sem fazer absolutamente nada em sala de aula por estar avançada no conteúdo em comparação com a turma; as professoras, inclusive, pegavam o meu caderno para passar o conteúdo na lousa a partir dele. Isso me fazia muito mal e eu chorava todos os dias e implorava para que meu pai me matriculasse novamente na escola que eu frequentava. Infelizmente, não havia o que pudesse ser feito e finalizei o Fundamental II nessa instituição. Após a oitava série (atual nono ano) eu teria que mudar de escola porque não possuíam o Ensino Médio. Incentivada por minha mãe, prestei o vestibulinho para ingressar em uma Escola Técnica Estadual (ETEC). Nessa época, apesar das dificuldades, meu pai tinha um pouco mais de condição para pagar transporte público e eu conseguiria estudar em uma instituição que não ficasse perto de casa.

Eu sabia que estaria em desvantagem ao prestar o vestibulinho, mas não me recordo de ter medo do resultado. Acho que a empolgação com a possibilidade de passar era maior do que qualquer outro sentimento. Além disso, também me lembro de pensar que eu deveria fazer o melhor que eu pudesse e, caso não fosse aprovada, tudo bem, porque teria dado o melhor de mim naquele momento (acredito que esse pensamento e visão foram se construindo ainda na Educação Infantil, pois quando eu tinha dificuldade para fazer alguma tarefa, chorava e dizia ao meu pai: “eu não ‘consego’” e ele sempre me respondia de volta: “você ‘consego’, sim. Tenta de novo”). Por fim, fui aprovada na ETEC e fiquei muito feliz.

No início senti algumas dificuldades porque eu estava atrasada no conteúdo em comparação com o restante da turma, mas estudei bastante e consegui acompanhar as matérias e concluir meu Ensino Médio da melhor maneira possível. Nessa época também fiz alguns cursos profissionalizantes e de idiomas, como inglês, informática, dentre outros.

Ao concluir o Ensino Médio optei por trabalhar na mesma empresa de meu pai (incentivada por ele e por minha mãe, para que eu pudesse ter meu próprio dinheiro e ter condições financeiras melhores) e, assim, logo aos 18 anos participei da seleção da empresa e fui contratada para trabalhar lá; no time da linha de fogões.

Essas vivências narradas revelam a importância da minha família nas minhas escolhas, bem como foram determinantes nas minhas orientações escolares e profissionais (DOMINICÉ, 2010).

Nessa época, em que trabalhei na empresa, vivenciei inúmeras experiências

relacionadas ao trabalho e estudos, como por exemplo cursar Administração de Recursos Humanos e tentar cursar primeiro Psicologia e depois Engenharia de Produção, mas, gostaria de compartilhar as que considero mais marcantes e que me levaram até minha área atual, a Educação.

Algumas dessas experiências marcantes dizem respeito às oportunidades que tive de apresentar projetos relacionados ao contexto da empresa, para diferentes líderes (nacionais e globais), bem como de oferecer alguns treinamentos aos funcionários com o intuito de ensiná-los sobre o funcionamento de determinados marcadores, indicadores, metas, dentre outros. Essas oportunidades surgiram porque dentro da empresa existem algumas qualificações nomeadas por cores e, cada cor, representa um nível de aptidão para realizar determinadas atividades (como ofertar treinamentos, por exemplo). Parece simples, mas o processo de cada certificação conta com avaliações sobre indicadores e procedimentos da empresa e, a cada nível, os requisitos aumentam (como elaborar e apresentar projetos de melhorias em português e em inglês, por exemplo, em níveis mais avançados). Assim, após dois anos de trabalho (aos 20 anos de idade) eu fui a primeira funcionária, que não fazia parte da gestão ou chefia, a conseguir se qualificar como *green* (certificação intermediária/avançada). Isso também oportunizou com que eu recebesse convite para trabalhar em uma área de Engenharia (responsável por essas qualificações e treinamentos) e, por isso, minha intenção passou a ser cursar Engenharia de Produção e não mais Psicologia.

Além dessas experiências, também destaco minhas aulas de inglês empresarial. Comecei a fazer aulas particulares de inglês empresarial para melhorar meu desempenho no trabalho. Durante essas aulas a professora relatou que era formada em Letras e contou um pouco sobre sua experiência docente. Talvez tenha sido a experiência/o momento mais marcante para mim (CUNHA, 1997), pois, enquanto ela falava, eu pensava: “acho que gostaria de ensinar”.

A partir daí, comecei a me questionar sobre o que eu mais gostava de fazer na empresa e as atividades que mais eram prazerosas se relacionavam com o ensino dos funcionários. Não que eu ensinasse como se fosse professora, embora na época até achasse que tinha a ver por não ter embasamento teórico sobre o ensinar docente e o ensinar em outros espaços e por outros profissionais (ROLDÃO, 2007), mas, realizar os treinamentos com os funcionários, fazer apresentações, ministrar palestras, enfim, tudo o que estava relacionado com o ensino naquele espaço empresarial era o que me motivava a ir trabalhar.

Então, após cinco anos de empresa (de 2007 a 2012), trabalhando na parte

administrativa (com Programação e Controle de Produção (PCP) da linha de fogões), com uma visibilidade e uma estabilidade financeira consideráveis, decidi me arriscar e mudar para a área da Educação; a fim de entender se essa área poderia ser a que eu gostaria de trabalhar pelo restante da vida porque eu não tinha certeza se queria trabalhar em empresa até envelhecer, afinal, a motivação para seguir essa carreira veio dos meus pais e eu não sabia até que ponto fazia aquilo por mim. Meus pais não gostaram muito da minha decisão, devido à estabilidade que eu alcancei no trabalho mesmo tão jovem, mas me apoiaram e sempre se mantiveram ao meu lado.

No final de 2012, antes de sair da empresa, pesquisei um pouco sobre os cursos da área da Educação e, ao fazer minha inscrição no Sisu selecionei os cursos de Pedagogia e Letras, por serem cursos que eu considerava ter mais afinidade pela grade e possibilidades de atuação.

Em 2013, então, ingressei no curso de Pedagogia sem ter tanta certeza se era o que eu queria; ainda estava em período de experimentação e de autoconhecimento. Mas, logo ao final do primeiro ano de curso comecei a participar de um projeto de extensão que oferecia formação em contexto para professores e, posso dizer, que a partir daí tive certeza de que na área da Educação era onde eu queria estar.

Assim, do final do meu primeiro ano (2013) até o meu último ano de curso (2017), participei desse projeto de extensão; sendo nesse projeto que eu comecei a me construir enquanto pesquisadora e a me interessar sobre os estudos referentes à Formação de Professores.

Minha graduação sempre foi muito trabalhosa, pois ao mesmo tempo em que eu realizava as disciplinas e estágios obrigatórios do curso também participava de projetos de extensão, grupos de estudos e pesquisas, fazia estágios remunerados e/ou desenvolvia algumas atividades como bolsista (já tive bolsa da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e de Iniciação Científica (IC)). Ou seja, desde o meu primeiro ano sempre me envolvi em diversas atividades que pudessem contribuir para a minha formação/construção profissional e me auxiliar a alcançar meu objetivo maior; ser professora e pesquisadora da área de Formação de Professores.

Diante disso, destaco duas atividades que fomentaram ainda mais meu interesse e me impulsionaram fortemente para a pesquisa: os projetos de IC-voluntária e de IC. Ainda em meu segundo ano de curso realizei uma pesquisa de IC-voluntária, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), orientada pela professora

coordenadora do tão mencionado projeto de extensão. Durante o desenvolvimento dessa pesquisa voluntária fui me interessando profundamente pelo estudo de narrativas na formação docente (conheci a ferramenta em uma disciplina optativa, em meu primeiro ano) e, ao final de meu terceiro ano, convidei uma docente da linha de Formação de Professores, que trabalhava com narrativas, para me orientar em uma proposta de pesquisa que eu havia esboçado (para realizar este convite fui orientada e incentivada pela professora que me orientou na IC-voluntária, por ela não trabalhar com narrativas). A docente aceitou meu convite e, juntas, conseguimos aprimorar o projeto. Dessa maneira, no início de meu quarto ano, conseguimos uma bolsa de Iniciação Científica pelo CNPq e, posteriormente, ao final do quarto ano, uma bolsa de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Enquanto concluía a graduação e finalizava a pesquisa de IC e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em meu último ano, busquei dar mais um passo em direção ao meu objetivo maior e participei do processo seletivo para o mestrado em Educação, na linha de Formação de Professores e outros Agentes Educacionais. Após longos meses de espera e muita ansiedade, o resultado final apontava que eu havia sido aprovada. Evidentemente, recebi a notícia com muita alegria e satisfação, mas com a consciência de que ainda me restavam muitos degraus em direção de onde pretendo chegar (e que bom que eu gosto de caminhar). Assim, cheia de sonhos (objetivos), vontades, empolgação e determinação iniciei meu percurso no mestrado.

A seguir, relatei como minha inserção na Pós-Graduação me levou até esta proposta de pesquisa.

1.2. A PROPOSTA DE PESQUISA

A partir de meu ingresso no mestrado², no começo de 2018, iniciei minha participação na pesquisa-intervenção “Desenvolvimento profissional docente de professores experientes e iniciantes: Programa Híbrido de Mentoria (PHM)”, coordenada por docentes da linha de Formação de Professores e outros Agentes Educacionais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

² Não posso deixar de destacar que ao ingressar no mestrado fui agraciada com o fomento de uma bolsa de estudos pela CAPES e, graças à essa bolsa, tive oportunidade de me dedicar completamente à minha pesquisa e participar de eventos, congressos, grupos de estudos e pesquisas, formações, além de produzir textos acadêmicos. Agradeço imensamente à CAPES pela oportunidade ímpar de desenvolvimento profissional.

Por conta de minha participação nesse grupo de pesquisa comecei a estudar sobre mentoria e sobre a proposta do PHM. Passei a me interessar muito pela temática e, em conjunto com minha orientadora – a mesma que me orientou na IC e TCC –, consideramos que seria interessante se minha pesquisa fizesse parte desse projeto mais amplo, que é o Programa Híbrido de Mentoria.

Ao analisarmos os objetivos do PHM nos interessamos fortemente pelos que envolviam a temática identidade, uma vez que já tínhamos estudado sobre identidade docente na IC e TCC. Assim, nos propusemos a investigar os processos de construção da identidade de mentoras iniciantes, por meio da análise de suas trajetórias pessoais, de formação e profissional, especificamente suas trajetórias formativas no PHM, de modo a responder a seguinte questão norteadora: como ocorrem os processos de construção da identidade de professoras mentoras iniciantes?

Para entender o que estava sendo discutido sobre mentoria e identidade do mentor no contexto brasileiro, realizamos o levantamento bibliográfico apresentado a seguir.

1.3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Visando realizar um levantamento de trabalhos existentes no Brasil sobre a mentoria e principalmente sobre a identidade do mentor, nas plataformas Scielo e Google Acadêmico utilizamos os seguintes descritores: Mentoria; Programas de Mentoria; Indução; Programas de Indução; Formador de formadores; Formador de professores iniciantes; Professores experientes; Mentores. Descritores relacionados à “Identidade” não foram utilizados devido ao fato de abrirem um campo muito amplo de estudo. Na sequência, sistematizamos o levantamento nas plataformas.

1.3.1. Plataforma Scielo

Utilizando o descritor *Mentoria*, foram localizados 32 trabalhos. Entretanto, para realizar um recorte em nossa área de interesse, utilizamos o filtro para Ciências Humanas. A partir do filtro, restaram 17 trabalhos. Todavia, apenas 4 trabalhos estavam dentro de nosso recorte; os outros correspondiam a países, áreas e esferas de ensino diferentes (sobretudo área da sociologia e etapas referentes ao Ensino Médio).

Usando o descritor *Programas de mentoria*, com filtro para Ciências Humanas, encontramos os mesmos textos presentes no filtro *Mentoria*.

Fazendo uso do descritor *Indução*, com filtro para Ciências Humanas, foram encontrados 108 trabalhos. Entretanto, os trabalhos eram muito vagos e diversos; a maior parte era referente à área das ciências. Assim, um novo descritor foi utilizado: *Programas de indução* (apresentado abaixo).

A partir do descritor *Programas de indução*, com filtro para Ciências Humanas, encontramos 11 trabalhos. Contudo, apenas 1 trabalho estava dentro de nosso recorte; os outros, em suma, correspondiam à área da medicina.

Utilizando o descritor *Formador de formadores*, com filtro para Ciências Humanas, 27 trabalhos foram localizados. Entretanto, a maioria estava relacionada aos professores universitários e à área de matemática; fora do recorte desta pesquisa.

Com a utilização do descritor *Formador de professores iniciantes* e do filtro para Ciências Humanas, encontramos 0 trabalhos.

O descritor *Professores experientes* e o filtro para Ciências Humanas, nos evidenciaram 24 trabalhos. Dentre eles, alguns eram repetidos (já encontrados em descritores acima e dentro de nosso recorte) e os demais estavam fora de nosso recorte; sobre formação continuada, estudos de casos sobre professores experientes, prática docente, etc.

Com o descritor *Mentores*, fazendo uso do filtro para Ciências Humanas, foram encontrados 30 trabalhos. Todavia, os trabalhos, em sua maioria, eram referentes à área da saúde e/ou possuíam outros recortes.

A partir do levantamento bibliográfico, fazendo uso de 8 descritores, com filtro para Ciências Humanas em todos os casos, encontramos um total de 5 trabalhos dentro de nosso recorte e objeto de pesquisa (contexto brasileiro). No quadro a seguir, os apresentamos em ordem decrescente de publicação:

Quadro 1 – Levantamento na plataforma Scielo

Autoras (es)	Ano	Título	Tipo
REALI, A. M. M. R.; MASSETTO, D. C.; GOBATO, P. G.; BORGES, F. V. A.	2018	A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores em foco.	Artigo
GOBATO, P. G.; REALI, A. M. M. R.	2017	A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores da UFSCar-Brasil.	Artigo
MARCELO, C.; VAILLANT, D.	2017	Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica.	Artigo
REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N.	2010	Programa de mentoria <i>online</i> para professores iniciantes: fases de um processo.	Artigo
REALI, A. A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N.	2008	Programa de mentoria <i>online</i> : espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes.	Artigo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1.3.2. Plataforma Google Acadêmico

Utilizando o descritor “*Mentoria*”, entre aspas, encontramos 4.870 resultados; de áreas diversas (saúde, educação, tecnologias, gestão, administração, etc.). Tentamos refinar a busca utilizando o descritor: “*Programas de mentoria*” – também entre aspas – (apresentado abaixo).

Usando o descritor “*Programas de mentoria*”, entre aspas, foram encontrados 306 resultados. Todos os títulos foram lidos e os trabalhos que pareciam se relacionar com a pesquisa, tiveram seus resumos lidos. Dentre os trabalhos encontrados, 9 títulos se repetiram com os mencionados na plataforma Scielo. Ademais, foram achados 19 trabalhos que abrangem o tema mentoria de modo geral (incluindo recortes para os professores

iniciantes e para os contextos de trabalho dos programas) e, dentre esses, 6 trabalhos se encaixam no recorte e objeto deste estudo.

Fazendo uso do descritor “*Indução*”, 314.000 trabalhos foram encontrados. Refinando a busca para “*Programas de indução*”, 421 resultados apareceram. Refinando ainda mais para “*Programas de indução à docência*”, apareceram 7 trabalhos. Todos os descritores foram escritos entre aspas. Os trabalhos encontrados, em suma, estão dentro de outros recortes e apenas 1 se encaixa nesta pesquisa.

Utilizando o descritor “*Formador de formadores*”, entre aspas, apareceram 3.420 trabalhos. Buscando refinar a busca, utilizamos o próximo descritor: “*Formador de professores iniciantes*”.

Com a utilização do descritor “*Formador de professores iniciantes*”, entre aspas, 2 trabalhos apareceram; trabalhos estes já evidenciados em descritores acima – mais especificamente no descritor “*Programas de mentoria*”.

O descritor “*Professores experientes*”, entre aspas, nos evidenciou 4.690 trabalhos. Visando refinar a busca, utilizamos o descritor abaixo: “*Mentores*”.

Com o descritor “*Mentores*”, apareceram 45.400 resultados. Tentando refinar a busca, digitamos “*professores mentores*” e apareceram 312 trabalhos; das mais diversas áreas. Dentre os trabalhos, 6 se repetem com os encontrados em outros descritores e apenas 1 se encontra dentro do recorte desta pesquisa.

Em suma, foram encontrados 8 trabalhos dentro do recorte e objeto de pesquisa deste estudo, na plataforma Google Acadêmico. A seguir, os exibimos em ordem decrescente de publicação:

Quadro 2 – Levantamento na plataforma Google Acadêmico

Autoras(es)	Ano	Título	Tipo
CRUZ, E. M. R.	2019	Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs	Tese
MASSETTO, D. C.	2018	Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação <i>online</i> de mentores.	Tese
BORGES, F. V. A.; GOBATO, P. G.; MASSETTO, D. C.; REALI, A. M. M. R.	2016	Formação de professores: dificuldades em um programa <i>online</i> de formação de mentores.	Artigo
GOBATO, P. G.	2016	Características da identidade do mentor em construção: programa de formação <i>online</i> de mentores da UFSCar.	Dissertação
REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N.	2016	Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras.	Artigo
TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.	2011	O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal.	Artigo
DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R.	2009	Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet.	Artigo
RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R.	2006	Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoradas para uso da informática na educação.	Artigo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir do levantamento bibliográfico nas plataformas, da leitura dos estudos encontrados e de discussões realizadas no PHM, evidenciamos o que algumas pesquisas já pontuam; existem poucos estudos sobre programas de indução ou mentoria no Brasil (REALI *et al*, 2018), especificamente no que se refere à construção da identidade do mentor – encontramos apenas 3 pesquisas que trabalham com a identidade de mentores, no levantamento realizado.

O artigo sobre “A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação *Online* de Mentores em foco”, das autoras Reali, Massetto, Gobato e Borges

(2018) apresenta análises sobre os processos de construção da identidade de mentoria, o desenvolvimento profissional e a identificação das aprendizagens de uma professora, reveladas por meio de sua participação no Programa de Formação *Online* de Mentores. Segundo as autoras, os dados, provenientes de atividades *online*, foram examinados de maneira interpretativa. Em suma, os resultados mostraram que novos conhecimentos foram construídos e incorporados à base de conhecimentos da participante e a auxiliaram a exercer as funções de mentora.

Já o artigo sobre “A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores da UFSCar-Brasil”, das autoras Gobato e Reali (2017), busca entender qual a base de conhecimentos de professores experientes e quais os conhecimentos específicos, pedagógicos e sobre a função de mentoria, que servirão de auxílio para desempenhar a nova função, podem ser apreendidos nos professores experientes. A partir de um viés qualitativo, a investigação se pautou na análise descritivo-interpretativa de narrativas presentes em quatro atividades, realizadas durante o processo de formação de quatro participantes. Resumidamente, como resultado, as autoras destacam que a base de conhecimentos atribuída ao mentor se aproxima à de gestores e formadores de professores, muito embora a prática da mentoria e a atuação em sala de aula sejam importantes para remodelar e aperfeiçoar a base continuamente.

E, finalmente, a dissertação sobre “Características da identidade do mentor em construção: programa de formação *online* de mentores da UFSCar”, da autora Gobato (2016) (sob orientação de Reali), tem como objetivo pontuar elementos da trajetória pessoal e profissional e da participação no processo de formação proposto pelo Programa de Formação *Online* de Mentores que podem ter marcado a constituição da identidade docente e de mentor dos professores. Foram sujeitos da pesquisa quatro professores. Pautada em uma abordagem qualitativa, a pesquisa se apoiou em uma metodologia de análise descritivo-interpretativa e biográfico-narrativa. De acordo com a autora, os resultados indicam diversos elementos da trajetória pessoal e profissional dos participantes como infância, dificuldades no início da carreira, dentre outros, que, provavelmente, se relacionam com a construção de suas identidades docentes e podem afetar suas identidades como mentores.

Vale destacar, também, que essas pesquisas fazem parte de outro programa de mentoria; o “Programa de Formação *Online* de Mentores”, que teve duração de 2014 a 2016. Assim, embora esse programa também objetivasse oportunizar o desenvolvimento profissional de professores experientes para que pudessem atuar como mentores de

professores iniciantes, o processo formativo desses docentes ocorreu via plataforma *Moodle (online)*. Além disso, o programa foi organizado em quatro módulos e dividido em dois grupos, G1 e G2. O G1 era composto por diretores, coordenadores pedagógicos, vice-diretores e supervisores de ensino e fazia parte de uma parceria entre grupos de estudos de dois municípios do interior de SP. Já o G2 se formou a partir da divulgação de um edital no Portal dos Professores, aberto à diversos estados do Brasil, mas também priorizava candidatos que ocupassem cargos de gestão.

O Programa Híbrido de Mentoria, iniciou suas atividades em 2017 – a primeira proposta do programa teve duração até julho de 2019, contudo, foi encaminhada uma nova proposta com pedido de prorrogação até julho de 2020 – e, a partir de um viés construtivo-colaborativo, oferece formação híbrida às mentoras articulando atividades *online* e presenciais. Além disso, o programa já ofereceu sete módulos de formação (os quatro primeiros dizem respeito a formação inicial para o exercício da mentoria) para docentes atuantes em diferentes esferas de ensino – a primeira proposta contou com a participação de professoras da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da EJA, mas a segunda proposta não incluirá a EJA pela dificuldade em se achar professores iniciantes dessa esfera de ensino.

Assim, este trabalho se diferencia pela ausência de estudos sobre a temática e, ainda, ao propor algo inédito: compreender os processos de construção da identidade de mentoras iniciantes, atuantes em diferentes esferas de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA), participantes de um Programa Híbrido de Mentoria.

1.4. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando o exposto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como se configuram os processos de construção da identidade de professoras mentoras que são iniciantes na mentoria, a partir de suas trajetórias de formação, profissional e da participação no Programa Híbrido de Mentoria da UFSCar. Para tanto, temos como objetivos específicos identificar elementos de suas trajetórias pessoais e profissionais que influenciam a constituição da identidade de mentoria; investigar suas compreensões sobre a mentoria e seus papéis de mentora; levantar e caracterizar as tensões vividas no exercício da mentoria.

O objeto de pesquisa se justifica diante de haver poucos estudos sobre programas de indução ou mentoria no Brasil (MIGLIORANÇA, 2010; REALI *et al*, 2018), sobretudo

estudos acerca da construção da identidade de professores mentores. Além disso, muitas vezes, os programas de indução não oferecem uma formação específica aos mentores, inferindo que a formação prévia e experiência que possuem são suficientes para atuarem como formadores de formadores (MARCELO; VAILLANT, 2015).

Neste estudo, concebemos o mentor como um professor com experiência e saber docente reconhecidos, que necessita de uma formação específica para ser mentor, uma vez que ele precisa aprender um novo papel; o de formar adultos. A experiência do professor com o ensino de crianças, jovens e adultos não é suficiente para ser um mentor, tendo em vista que ele não irá mais lidar somente com as necessidades formativas dos alunos, mas deve aprender a lidar com as necessidades formativas dos professores iniciantes considerando o contexto de atuação (GOBATO; REALI, 2017). Sendo assim, é necessário um processo diferenciado de formação específica para a atuação como mentor; uma formação que o auxilie a ensinar a ensinar (GOBATO, 2016).

Nesse cenário, consideramos que o processo de constituição da identidade do mentor não é fixo, mas dinâmico, contínuo e próprio, compreende suas experiências pessoais, de formação e profissionais, incluindo as condições objetivas de trabalho (GOBATO, 2016); e possivelmente não será isento de conflitos e tensões (NÓVOA, 1995a; BERNARDINO, 2009).

Assim, a proposta é investigar a construção da identidade de professoras mentoras iniciantes, participantes do PHM, a partir da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014) de narrativas escritas e orais elaboradas pelas/realizadas com as mentoras, sendo elas memorial de formação, diário reflexivo, narrativas pontuais de avaliação da formação e de autoavaliação, reflexões de aprendizagens e entrevistas semiestruturadas.

Tendo em vista, então, que este estudo apresenta uma “foto instantânea” de um processo muito dinâmico, contínuo e que não é fixo, esta proposta de pesquisa pode revelar processos de construção da identidade de mentoras que estão iniciando esta função em um contexto e momento específicos e os elementos que a compõem, como por exemplo, os elementos de suas trajetórias pessoais e profissionais que influenciam e potencializam a constituição dessa identidade, as tensões vividas nesses processos e as imagens que elas constroem sobre a mentoria e seus papéis de mentoras.

Este estudo também pode revelar práticas de formação desenvolvidas em uma perspectiva construtivo-colaborativa (MIZUKAMI, 2002, 2003) importantes para a constituição da identidade de mentor. Assim, esta pesquisa pode proporcionar o aprofundamento de um repertório de conhecimentos que envolvam a formação para a

mentoria com enfoque na constituição da identidade profissional do mentor, bem como processos que podem ser melhorados e repensados ao longo da formação para a mentoria.

Esta dissertação está dividida em “Aportes teóricos”: em que visamos fundamentar o estudo, a partir de discussões já existentes; “Os caminhos da pesquisa”: em que apresentamos os critérios de seleção das colaboradoras para a pesquisa e o perfil dessas colaboradoras e, ainda, as escolhas teórico-metodológicas deste estudo; “Elementos das trajetórias pessoal e profissional”: em que investigamos elementos das trajetórias pessoais e profissionais das professoras experientes que podem influenciar suas identidades de mentoras; “Constituindo-se mentora”: em que analisamos como as trajetórias das professoras experientes/mentoras, as compreensões sobre a mentoria e os papéis de mentora e as tensões e formas de enfrentamento vividas no exercício da mentoria possivelmente influenciam a construção da identidade das mentoras; “Palavras Finais”: em que fazemos uma síntese do estudo e indicamos possíveis contribuições.

2. APORTES TEÓRICOS

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Neste capítulo, discorreremos sobre a formação docente e os processos de aprendizagem da docência; o início de carreira docente e a importância dos programas de indução e mentoria no auxílio às demandas dos professores iniciantes; a proposta do Programa Híbrido de Mentoria e a formação de mentores; a construção da identidade docente e da identidade de mentoria; e sobre as potencialidades das narrativas como ferramenta de análise dos processos de construção da identidade profissional.

2.1. FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

A formação docente diz respeito a um processo contínuo, que ocorre ao longo da trajetória e vida dos professores (TARDIF, 2002) e sofre influência de diferentes aspectos e fatores (COLE; KNOWLES, 1993).

Assim, concebe-se a aprendizagem da docência como um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida, desde o ingresso nas instituições como aluno até a aposentaria – e até mesmo depois (MARCELO, 1999a; TANCREDI, 2009).

Sendo esse um processo contínuo, podemos relacioná-lo a diferentes fases da vida; a que antecede a formação inicial, a formação inicial, o início da carreira docente e o desenvolvimento profissional (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

A aprendizagem da docência, então, ocorre durante o período anterior a escolha da profissão, “quando ainda se é aluno e se constrói uma imagem idealizada do que é ser professor, por só se perceber o lado mais visível da profissão” (TANCREDI, 2009, p. 15). Há também o período de aprender durante a formação inicial, em cursos específicos voltados para essa finalidade e, nessa situação, a docência nem sempre está presente. “Estuda-se, reflete-se sobre ela, mas o exercício de ensinar nem sempre se concretiza, muitas vezes só aparecendo em situações simuladas no âmbito da própria instituição formadora” (TANCREDI, 2009, p. 16). Além disso, quando se ingressa na escola como professor iniciante, comumente se encontra na instituição uma realidade diferente da imaginada, que muitas vezes não vai ao encontro das expectativas e ideais do iniciante.

Com o passar do tempo, os professores vão se adaptando à profissão, com mais ou menos sofrimento, sabedoria, envolvimento, dentre outros, e se tornando professores mais experientes (TANCREDI, 2009).

A aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional dos professores, dessa forma, ocorrem antes mesmo do ingresso na formação inicial e se prolongam durante toda a trajetória profissional, por meio de formação continuada, do relacionamento estabelecido com os diversos atores na escola e da atuação na profissão. Desse modo, os professores também aprendem e se desenvolvem com a prática e experiência profissional, onde precisam movimentar os aprendizados teóricos que foram aprendidos durante a formação inicial e ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional (MARCELO, 1999a; GOODSON, 2004; LIMA, 2004).

Neste sentido, os professores possuem conhecimentos de diferentes fontes, alicerçados em um cabedal de saberes, habilidades, competências, crenças e valores que são adquiridos em uma formação específica e durante sua trajetória e desenvolvimento profissional. Sendo assim, embora esses conhecimentos adquiridos durante a trajetória profissional sejam absolutamente importantes, a formação inicial possui um papel indispensável e fundamental para a carreira docente; uma vez que é de onde se originam os fundamentos teóricos necessários à prática (IMBERNÓN, 2010; SANTOS, 2013).

Por sua vez, a prática também possui um papel de extrema importância no desenvolvimento profissional docente, pois a formação inicial não é suficiente para suprir as necessidades e atender às atribuições que são designadas aos professores. Dessa forma, ao iniciar a carreira surgem certas necessidades formativas da docência, que representam dificuldades percebidas pelos professores acerca de componentes de sua vida cotidiana e que precisam ser supridas através de formação continuada (MARCELO, 1999a; GALINDO, 2011). A formação continuada, então, assim como o aprendizado antes e durante a formação inicial, também faz parte do processo de desenvolvimento profissional docente; ocorrendo após a formação inicial com o objetivo de desenvolver o professor em sua atuação (MARCELO, 1999a).

Assim, nesse processo e com o passar do tempo, as necessidades e demandas formativas dos professores se modificam de acordo com as fases de sua carreira; embora não sejam as mesmas para cada docente (MARCELO, 1999a; TANCREDI, 2009).

Ao longo da carreira os docentes apresentam diferentes demandas, interesses, desafios, expectativas, entre outros, precisando de apoio e orientações de diversas naturezas que necessitam de propósitos, finalidades e procedimentos formativos específicos

(HUBERMAN, 1992; MARCELO, 1999b; GATTI; BARRETO, 2009; TANCREDI, 2009).

Sobre o ciclo de vida profissional docente, Huberman (1992) descreveu as seguintes etapas: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de diversificação; fase de pôr-se em questão; fase da serenidade e distanciamento afetivo; fase do conservadorismo e lamentações e fase do desinvestimento.

Com relação a entrada na carreira, o autor pontua que são os 2-3 primeiros anos de atuação e que essa fase apresenta um estado de “sobrevivência” e “descoberta”. A sobrevivência na carreira corresponde a um “choque de realidade”, ao confronto inicial entre a complexidade e imprevisibilidade da situação profissional e os ideais e expectativas de quando se começa a atuar. A descoberta, em contrapartida, diz respeito ao entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação de assumir a responsabilidade de sua sala e se sentir parte do corpo profissional docente. Tendo em vista que os estados de sobrevivência e descoberta costumam ser vivenciados em paralelo, seria o estado de descoberta que permitiria que o docente suportasse o choque de realidade e permanecesse na carreira. Todavia, alguns professores podem apresentar apenas um destes aspectos (sobrevivência e descoberta) como dominante,

Assim, na predominância da “descoberta”, a iniciação à docência tende a apresentar-se mais fácil; enquanto que, quando o aspecto dominante é a “sobrevivência”, esse período revela-se mais difícil em decorrência das muitas contradições e dificuldades enfrentadas (LEONE, 2011, p. 14).

No que diz respeito à fase de estabilização, Huberman (1992) relata que nessa etapa o professor consolida sua identidade profissional e apresenta mais segurança das suas práticas e ações docentes. Com mais segurança, passa a tomar as decisões e a se responsabilizar pelo processo de ensino, além de se sentir parte do corpo profissional. As dificuldades e preocupações na entrada na carreira dão lugar a preocupações sobre os métodos de ensino.

A fase de diversificação, de acordo com o autor, corresponde a um período de experimentação. Os professores passam a experimentar novos materiais didáticos, modos de avaliações, métodos, dentre outros. Assim, antes da estabilização as incertezas restringiam qualquer tentativa de diversificação dos professores e a instauração de uma certa rigidez pedagógica. Nessa etapa, os professores seriam os mais motivados a se aventurarem em novos cargos, a fim de variar suas ações.

Na fase de pôr-se em questão, Huberman (1992) considera que pode ir de uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial sobre a permanência na carreira. Essa

etapa apresenta uma monotonia sobre as questões da sala de aula, provocando um desencanto e desilusão que podem levar o docente a um questionamento sobre a continuidade na carreira e, até, a um possível abandono.

Sobre a fase da serenidade e distanciamento afetivo, o autor pondera que os professores chegam a uma etapa de aceitação e confiança que se tornam menos sensíveis ou vulneráveis à avaliação dos outros. Nessa fase, os professores podem perder sua motivação inicial para o exercício da docência e não ter mais disposição para se aventurar em novos projetos ou desafios. Também pode ocorrer um distanciamento afetivo dos alunos de duas maneiras; no caso dos professores mais jovens, esse afastamento ocorre por conta de os alunos tratarem os professores como irmãos mais velhos e, no caso dos professores mais velhos, o afastamento ocorre pelas divergências entre as gerações.

Já sobre a fase do conservadorismo e lamentações, Huberman (1992) relata que os professores mais velhos, mais experientes, passam a se queixar da nova geração: dos alunos indisciplinados e desmotivados, da atitude negativa para com o ensino, da política educacional confusa e muito flexível, dos professores mais jovens e da falta de empenho e seriedade deles, dentre outros.

Por fim, a fase do desinvestimento, para o autor, diz respeito a uma preocupação maior dos professores aos aspectos pessoais e consigo próprios do que com o investimento na carreira. Essa fase marca um descomprometimento na carreira e sinaliza uma atenção maior a atividades de lazer.

Salientamos que esse ciclo de vida profissional docente, apresentado por Huberman (1992), não representa uma sequência linear, mas um processo com idas e vindas, onde as etapas podem ser revisitadas ou nunca experienciadas. Além disso, o tempo em cada fase não é obrigatório ou fixo, tudo depende do desenvolvimento profissional e das experiências de cada docente.

Nas palavras do autor,

Uma das principais tarefas deste estudo seria “testar” a justeza deste modelo esquemático e, sobretudo, aferi-lo. Com efeito, há com certeza outros percursos e subgrupos de professores que seguem outros caminhos. No fundo, a identificação destas “subfamílias” de docentes teria mais significado do que a identificação de um percurso global, que não logra alcançar uma caracterização genérica sem sacrificar um bom número de particularidades essenciais (HUBERMAN, 1992, p. 48).

A partir dessas fases, neste estudo, discute-se a entrada na carreira, por ser a etapa mais complexa do desenvolvimento profissional docente e possuir características próprias de formação (LIMA, 2004; NONO; MIZUKAMI, 2006). Assim, a seguir, discorreremos

sobre o início da docência, seus desafios e especificidades, e apresentamos os programas de indução e mentoria como uma alternativa de apoio às demandas dessa fase de atuação.

2.2. O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E OS PROGRAMAS DE INDUÇÃO E MENTORIA

O início da docência pode corresponder, em média, aos primeiros 3 ou 5 anos de profissão (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1995; TANCREDI, 2009). Este estudo considerará como professores iniciantes os que possuem até 5 anos de carreira.

Também é importante destacar que algumas pesquisas sobre formação de professores revelam que não são considerados iniciantes apenas os professores com até 5 anos de carreira, mas, inclusive, os que começam a lecionar em diferentes esferas de ensino, classes ou componentes curriculares e possuem menos de 5 anos de experiência nessas novas situações, nesses novos contextos (TANCREDI, 2009). Neste recorte, focaremos a discussão nos anos iniciais da docência.

Considerando, então, o início da carreira docente, estudos apontam que essa fase pode apresentar diversas tensões, dificuldades e desafios aos professores (VEENMAN, 1984; MARCELO, 1999a; LIMA, 2006).

É no início da docência que acontece a transição de aluno para professor (MARIANO, 2006; MARCELO, 2011) e, na maioria das vezes, esse processo representa um choque de realidade para os professores iniciantes, podendo marcar uma diferença entre o que foi pensado/idealizado nos cursos de formação inicial e a realidade que o professor encontra na prática (HUBERMAN, 1992; LIMA, 2006).

Neste sentido, Tancredi (2009) pontua que quando o professor iniciante ingressa na escola enfrenta uma realidade que não é mais aquela que ele deixou poucos anos atrás; ele é outro, assim como os alunos, os professores, as propostas educacionais e a escola também já não são mais os mesmos e, esse dinamismo da realidade, pode não ir ao encontro das expectativas do iniciante.

Além disso,

Há ainda as inúmeras regras escolares, nem sempre bem explicitadas, que devem ser obedecidas; os colegas que apoiam e os que são indiferentes; há cobrança dos alunos, dos pais, dos pares, da direção... Um mar de novas aprendizagens e o iniciante precisa sobreviver a essas e outras tantas ondas impetuosas que marcam seus primeiros passos. Os iniciantes vão percebendo que precisam continuar sua formação para darem conta de tantas exigências (TANCREDI, 2009, p. 16).

Além dessas novas aprendizagens e enfrentamentos, comumente os professores iniciantes costumam ser designados às salas mais complicadas e, sem encontrar apoio ou colaboração dos professores experientes e da gestão, ao mesmo tempo em que são cobrados igualmente aos demais docentes, passam por momentos muito estressantes e de tensão (GUARNIERI, 1996; MARCELO, 1999a).

De acordo com Nono e Mizukami (2006), o início da carreira docente também se configura como a fase mais complexa da aprendizagem e desenvolvimento profissional, por ser considerado como uma etapa importante da estruturação da prática.

As autoras ainda relatam que a fase inicial da docência pode ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas que poderão acompanhar o professor por toda a sua carreira. Assim, esse período representa um processo intenso de aprendizagens que influencia não apenas a permanência na profissão, mas o tipo de professor que o iniciante será (NONO; MIZUKAMI, 2006).

Partilhando dessas premissas, Reali, Tancredi e Mizukami (2008) inferem que essa fase costuma ser solitária e que a imitação acrítica de outros docentes ocorre fortemente, desse modo, o início da carreira representa uma fase onde o professor pode sofrer com um tipo de “miopia” por suas ações serem mais focadas em competências voltadas para a socialização na instituição e em demandas mais imediatas da sala de aula do que no próprio processo de ensino e aprendizagem.

As autoras ainda destacam que

Os professores iniciantes no geral caracterizam-se pela energia positiva, esperança, às vezes marcada por fantasias românticas sobre seu papel e otimismo em suas primeiras experiências com ensino nas escolas. Mas, simultaneamente, defrontam-se com uma rede de desafios e demandas que costumam ter um grande impacto sobre o desenvolvimento de suas práticas e em suas crenças sobre como devem atuar. O conjunto de novos papéis e responsabilidades em combinação com a sobrecarga de tarefas [...] podem minar as energias e converter a esperança e o otimismo em crises dolorosas, questionamentos intermináveis, sem fontes seguras para oferecer as respostas que necessitam, até a vontade de abandonar as atividades docentes (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1039).

Contudo, Marcelo (1999a) considera que a inserção na carreira não é igual para todos os docentes e também não se configura como um processo linear e invariável; as vivências de cada um levarão em conta aspectos/elementos das trajetórias (pessoal e profissional), contextos, experiências, entre outros e, por isso, podem apresentar maiores ou menores dificuldades.

Diante deste cenário, o início de carreira se configura como um período muito delicado onde as frustrações, ocasionadas por um conjunto de dificuldades, muitas vezes

são vivenciadas na solidão e no isolamento e podem levar o docente à uma crise profunda e dolorosa, fazendo-o repensar e questionar sua escolha sobre a carreira e levando-o, até mesmo, a abandonar a profissão (MARCELO, 1999a; LIMA, 2006; TANCREDI, 2009).

Partilhando dessas premissas, Zeichner (2010, p. 487) pontua a importância da criação de terceiros espaços na aprendizagem dos professores em formação, uma vez que

[...] os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. [...] A criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação.

Além disso,

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Da mesma forma, Nóvoa (2019) propõe pensarmos os primeiros anos de exercício docente como um *tempo entre-dois*; entre o fim da formação inicial e o princípio da profissão. Assim, essa proposta não substituiria os estágios supervisionados, mas estabeleceria uma ponte entre universidade e escola; pensando o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional. Para tanto, segundo o autor, é necessário superar três silêncios que têm marcado o período de indução na profissão, sendo eles

- o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura;
- o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas;
- o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas (NÓVOA, 2019, p. 200-201).

Diante disso, o autor ainda pontua que

Para que o período *entre-dois* ganhe densidade formativa, e profissional, é necessário repensar os ambientes de formação e de trabalho: em primeiro lugar, o ambiente universitário da formação inicial, construindo um terceiro lugar institucional; depois, o ambiente da pesquisa, de forma a valorizar um terceiro gênero de conhecimento; finalmente, o ambiente de trabalho nas escolas, reforçando uma terceira presença dos professores enquanto coletivo (NÓVOA, 2019, p. 202).

Considerando a terceira presença, ou terceira presença coletiva, Nóvoa (2019) enfatiza que desde o primeiro dia de curso nas licenciaturas os professores deveriam contar com o apoio e criar vínculos com seus colegas mais experientes, afinal

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão (NÓVOA, 2019, p. 206).

Dessa forma, sem o auxílio dos professores experientes não é possível superar as fragilidades e desafios atuais da profissão (NÓVOA, 2019).

Diante do exposto, considerando os desafios e dificuldades no início da docência, Leone (2011, p. 14) também destaca que

[...] [existe] a necessidade de uma forma específica de formação contínua que auxilie os professores no enfrentamento dos problemas vivenciados no processo inicial de aprendizagem do trabalho docente, contribuindo, de um lado, com a redução da probabilidade de abandono do magistério em seus primeiros anos de exercício e, de outro, com o aumento das possibilidades de investimento, por parte dos novos professores, nas questões ligadas à profissão.

Neste sentido, Marcelo e Vaillant (2017, p. 1228, *tradução nossa*) pontuam que “os programas de indução aparecem como a resposta institucional à necessidade de oferecer aos docentes iniciantes um contexto favorável para seu crescimento e desenvolvimento profissional”.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008), também salientam que os programas de indução estão entre as alternativas de apoio aos professores iniciantes e podem oferecer auxílios para que os docentes analisem a própria base de conhecimentos e possam ampliá-la, com vistas ao aprendizado de seus alunos.

Com relação aos programas de indução, Ferreira e Reali (2005, p. 2) destacam que

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. Têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais.

Assim, nos programas de indução, uma das estratégias de formação é o apoio, a orientação, oferecidos aos professores iniciantes pelos professores experientes, também considerados professores mentores/tutores (FERREIRA; REALI, 2005). No que diz

respeito ao uso do termo mentor ou tutor, corroboramos com as ideias de Ferreira e Reali (2005)³ quando pontuam que o termo mentor é mais adequado para este cenário. Dessa forma, os programas de indução também podem ser considerados como programas de mentoria.

Os programas de indução, ou mentoria, podem variar na ênfase atribuída às diversas necessidades dos professores iniciantes, focalizando aspectos mais objetivos ou abrangentes nas propostas, mas, em ambos os casos, objetiva-se trabalhar a autonomia do professor e o seu desenvolvimento profissional (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005).

Pensando nos diferentes modelos de estruturação e atividades propostas nos programas de indução, Borges (2017) organizou um quadro sobre alguns tipos de programas já conhecidos; apresentado a seguir.

Quadro 3 – Alguns modelos de programas de indução

Proponentes	Estruturação	Objetivos do programa de Indução
Marcelo Garcia (1999a)	Concentrado na assessoria de mentores	O trabalho do mentor com o PI está centrado em atividades como observação da prática docente, realização de análise de casos e estudo em seminários.
Wang e Odell (2002)	Centrado na perspectiva humanista	O trabalho do mentor com o PI possui como foco o apoio emocional e psicológico.
Marcelo Garcia (1999a); Tancredi, Reali e Mizukami (2008)	Centrado na perspectiva reflexiva.	O trabalho do mentor com o PI é o de estimular a reflexão e análise de suas atitudes e ações, por meio de questionamentos sobre as práticas e sobre as narrativas das práticas.
Feinam-Nemser e Parker (1999); Wang e Odell (2002)	Centrado na orientação local de trabalho	O trabalho do mentor possui como foco a socialização do PI no ambiente escolar, utilizando a política e estrutura da escola, e também auxiliando a gerenciar os problemas imediatos.
Tancredi, Reali, Mizukami (2008).	Focado no trabalho construtivo-colaborativo	O trabalho do mentor está focado nas necessidades formativas do PI e as atividades estimulam uma rede de cooperação entre mentores-PI e Universidades.
Cochram-Smith e Paris (1995); e Wang e Odell (2002)	Centrado na transmissão de conhecimento	O trabalho dos mentores se localiza na transferência de seus conhecimentos aos PIS, de forma hierárquica, reformulando toda a prática do iniciante.
Marcelo Garcia (2011)	Centrado na perspectiva de autonomia da formação inicial	O trabalho de inserção estimula a autonomia ampliando as experiências formativas da formação inicial e aquelas que surgem pela presença do mentor

Fonte: Elaborado por Borges (2017, p. 40)

³ Sobre a diferença conceitual entre tutor e mentor, as autoras Ferreira e Reali (2005) pontuam que embora sejam termos que apresentam significados comuns suas origens são distintas, assim, considerando a definição da língua portuguesa, entendem que mentor se mostra como um termo mais adequado.

Embora possam existir diferentes enfoques nos programas de indução, os programas de mentoria devem se pautar na confiança e apoio entre professores experientes e iniciantes, bem como a assessoria deve auxiliar a socialização na cultura escolar; focalizando a mentoria nas necessidades situadas, contextuais (BORGES, 2017).

Desse modo, os processos mútuos de trocas de experiências, aprendizagens e desenvolvimento profissional entre professores experientes e iniciantes podem ser denominados como mentoria; onde um mentor auxilia um professor iniciante a superar e/ou minimizar certos desafios e dificuldades específicos dessa fase, ao mesmo tempo em que se desenvolve como formador (MARCELO, 1999a).

Segundo Moir *et al* (2009), enquanto os professores experientes, ou mentores, desenvolvem suas práticas nos processos de mentoria também podem treinar, pesquisar e experimentar, dessa maneira, esses processos favorecem não somente os professores iniciantes, por meio do suporte e apoio recebidos, mas também os mentores.

Sobre esse processo, Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 87) consideram que

[...] os professores iniciantes necessitam ser estimulados a examinar suas crenças sobre o ensino e o aprender a ensinar, a construir imagens de ensino coerentes com o que se preconiza como adequado e a desenvolver disposição para aprender a ensinar. Compreendemos que esses mesmos processos devem envolver a formação e atuação de mentores. Dessa maneira, a mentoria não é apenas um processo de assistência a novos profissionais na sua aprendizagem da docência, mas também uma ocasião para que os mentores continuem aprendendo e ampliem os seus processos de desenvolvimento profissional.

Marcelo (1999a) também infere que os processos de mentoria, por meio da formação de professores experientes, podem servir como um estímulo para a inserção na carreira docente, tornando esse início em um estado de aprendizagem e desenvolvimento profissional e não de sobrevivência.

Para tanto, a relação entre mentores e professores iniciantes deve se embasar na confiança e na oferta de apoio, levando em consideração o contexto, a cultura escolar e o processo de desenvolvimento profissional (RINALDI, 2006).

Diante disso, Gobato (2016, p. 42) pontua que

Uma alternativa para auxiliar os professores recém-egressos da universidade a superarem os dilemas encontrados no início de sua carreira é o acompanhamento por um profissional experiente, capaz de dar apoio ao iniciante, ajudando-o a superar ou minimizar as dificuldades desta etapa.

Borges (2017, p. 20) ainda considera “[...] importante que esses professores possam ser orientados, apoiados e acompanhados por professores experientes, de forma a permitir uma “indução” menos traumática em sua prática”.

De acordo com Tancredi (2009), com o passar do tempo e o ganho de experiência os professores vão se tornando mais confiantes, com menos ansiedade, e realizando um bom ensino. Embora os dilemas dos professores experientes não desapareçam, passam a ser mais facilmente superados pela ampliação do repertório de práticas e saberes acumulados e pelos conhecimentos adquiridos por fontes variadas.

Considerando, então, que os professores iniciantes e os experientes apresentam diferenças na base do conhecimento para o ensino, bem como competências e demandas distintas, os professores experientes provavelmente possuem uma quantidade maior de conhecimentos de naturezas diferentes que favorecem a construção de um quadro de referências ampliado e mais complexo para lidar com as questões do ensino; tornando-os “capazes de desenvolver oportunidades mais efetivas de aprendizagem com grupos de alunos específicos” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 84) e, possivelmente, de atuarem como mentores de professores iniciantes e auxiliá-los com as necessidades do início da carreira. Salientamos que ter mais experiência não está diretamente relacionado com ter mais tempo de carreira ou melhores práticas.

Ainda neste sentido, Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 86), salientam que

[...] a literatura vem indicando que os mentores geralmente devem ser professores experientes, veteranos nas experiências cotidianas de sala de aula e dos assuntos da escola, que podem auxiliar os professores iniciantes a aprender a filosofia, os valores culturais e a estabelecer um repertório de comportamentos profissionais esperado pela comunidade escolar em que atuam.

Entretanto, no Brasil existem poucos trabalhos e investigações realizados sobre formas de minimizar as dificuldades desse período da carreira, por meio de programas de apoio com professores mais experientes, ou mentores (REALI *et al*, 2018).

Nas palavras de Tancredi (2009, p. 48),

No Brasil não há muitos espaços institucionais para que os professores experientes e bem-sucedidos “adotem” professores não tão experientes e nem tão bem-sucedidos. As trocas muitas vezes são ocasionais, em oportunidades construídas caso a caso. Perde-se assim uma ótima oportunidade de potencializar o conhecimento individual e transformá-lo em coletivo, de uma escola, uma comunidade.

Desse modo,

[...] os professores iniciantes algumas vezes contam com os professores mais experientes, que solidariamente os apoiam em suas iniciativas e discutem com eles seu ensino; outras vezes essas conversas ocorrem entre professores da mesma fase da carreira. Mas, na inexistência de políticas educacionais voltadas para tal apoio, trata-se mais de um trabalho voluntário, feito pela boa vontade e compromisso dos mais experientes ou da partilha das necessidades e dilemas entre os novatos (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2012, p. 63)

De acordo com Vaillant (2009), essa falta de espaços institucionais para programas de indução e mentoria acomete a América Latina de modo geral, pois a inserção à docência não é objeto de uma política e existem pouquíssimos programas institucionalizados.

Considerando o cenário brasileiro, a partir das contribuições de Marcelo e Vaillant (2017), Borges (2017), André (2012) e Tancredi, Reali e Mizukami (2008), a seguir, apresentamos um quadro com o intuito de sistematizar algumas propostas de indução e mentoria realizadas no Brasil.

Quadro 4 – Propostas de indução e mentoria no Brasil

Local⁴	Ano de implementação da proposta	Órgão/Instituição/Responsável pela proposta	Proposta	Status
Ceará	2009	Secretaria Estadual de Educação do Ceará	Curso de capacitação de 60 horas, após a seleção de novos professores	Informação não encontrada
Espírito Santo	Informação não encontrada	Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo	Processo de formação de 60 horas, durante uma das etapas da seleção de novos docentes	Informação não encontrada
Jundiá	Informação não encontrada	Secretaria Municipal de Educação de Jundiá	Período de indução de 30 dias, antes do professor assumir a turma	Informação não encontrada
Ceará	2006	Secretaria Municipal de Educação de Sobral	Programa de formação em serviço para docentes ingressantes na rede de ensino ⁵	Informação não encontrada
Mato Grosso do Sul	Informação não encontrada	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande	Programa para professores iniciantes	Informação não encontrada
Mato Grosso	Informação não encontrada	Universidade Federal do Mato Grosso	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC)	Informação não encontrada
Santa Catarina	Informação não encontrada	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira para Professores de Educação Física (PADI)	Informação não encontrada
Rio de Janeiro	Informação não encontrada	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Programa de acompanhamento de ex-alunos da Faculdade de Educação, por meio de reuniões mensais	Informação não encontrada
Brasil	2007	Ministério da Educação (MEC)	Programa Institucional de Bolsas de Apoio à Docência (PIBID)	Ativo
Brasil	2009	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo	Bolsa Alfabetização: alunos da universidade atuam junto aos professores de Ensino Fundamental I	Ativo
Brasil	2001	Ministério da Educação (MEC)	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Informação não encontrada
Bauru	Informação não encontrada	Professora UNESP/Bauru	Programa de iniciação à docência: uma professora acompanhou dois ex-alunos durante o primeiro ano de inserção à docência	Inativo
São Carlos	2003 (a 2007)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Programa de Mentoria (PM)	Inativo
São Carlos	2014 (a 2016)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores (PFOM)	Inativo
São Carlos	2017	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Programa Híbrido de Mentoria (PHM)	Ativo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

⁴ Utilizamos o termo “local” para fazer referência a diferentes localidades (cidade, estado, País) em que as propostas ocorrem.

⁵ Regulamentado na lei municipal n. 671, de 10 de abril de 2006.

Com relação às três primeiras propostas do quadro, segundo André (2012, p. 122)

Essas iniciativas ainda não são as ideais porque incluem ações em momentos pontuais, sem que tenha sido indicado, pelos entrevistados, um “programa” de acompanhamento dos iniciantes ao longo de seu trabalho, nos primeiros tempos.

No que tange às propostas de mentoria em programas realizados pela UFSCar, ambos os programas foram/são voltados para a orientação e apoio de professores em suas primeiras inserções profissionais, por meio do acompanhamento de um professor experiente, mentor.

Neste sentido, o Programa Híbrido de Mentoria objetiva oportunizar o desenvolvimento profissional de professores experientes para que possam atuar como mentores de professores iniciantes e auxiliá-los/assessorá-los nas demandas/desafios do início da carreira docente.

A seguir, explicitamos melhor a proposta e as atividades formativas do PHM.

2.3. O PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA E A FORMAÇÃO DE MENTORES

O PHM tem como proposta ampliar e aprofundar a compreensão sobre as contribuições de um programa formativo voltado para a atividade de mentoria, em uma perspectiva híbrida (articulação de atividades *online* e presencial, relação entre escola e universidade e entre teoria e prática).

A aprendizagem híbrida⁶, especificamente no que se refere à articulação de atividades *online* e presencial, é orientada de modo a reforçar o envolvimento através da adoção de atividades de aprendizagem *online*; uma vez que a potência da integração da comunicação face a face (síncrona) e da comunicação *online* (assíncrona) é poderosamente complementar para se atingir fins educacionais planejados (VAUGHAN, 2010).

Para Freitas (2013, p. 203), “o ambiente virtual de aprendizagem, quando em movimento, isto é, quando utilizado para propiciar a interatividade entre os participantes, [...] possibilita a produção colaborativa do conhecimento [...]”. Assim, uma das grandes contribuições do ensino híbrido é a aprendizagem colaborativa.

Neste sentido, Pesce (2014, p. 195) destaca que “as interações que integram a mediação *on-line* têm de tornar viável a construção de um grupo de aprendizagem colaborativa, privilegiando a troca de experiências entre os profissionais”.

⁶ Ou *Blended Learning* (VAUGHAN, 2010).

Desse modo, esse tipo de aprendizagem pode revelar o melhor dos dois mundos (*online* e presencial) e resultar uma melhor aprendizagem experienciada entre os participantes (MATHEOS; DANIEL; McCALLA, 2005).

Além disso, Vaughan (2010, p. 61) pontua que o objetivo central da aprendizagem híbrida é envolver os alunos em discursos críticos e reflexivos,

Com a intenção de criar comunidades dinâmicas e vitais de investigação, onde os estudantes assumam a responsabilidade de construir significado e confirmar o entendimento através da participação ativa no processo de inquirição. A aprendizagem híbrida pode ser uma oportunidade de redesenhar abordagens de ensino e aprendizagem, tornando-as mais eficazes, convenientes e eficientes (*tradução nossa*).

A formação híbrida, então, deve englobar um processo de reflexão a partir de uma postura de inquirição, onde as experiências presenciais possam ser sistematizadas, problematizadas e analisadas por meio das interações no ambiente virtual (VAUGHAN, 2010).

Assim, a aprendizagem híbrida, neste cenário, não diz respeito apenas a uma combinação simplista entre o virtual e o presencial, mas a um processo complexo, flexível, problematizador, construído colaborativamente e que visa a proposição de atividades de natureza reflexiva (CARDOSO, 2016).

No que diz respeito à relação entre escola e universidade e entre teoria e prática, o PHM se apoia em Zeichner (2010) que, conforme descrito anteriormente, propõe a criação de novos espaços híbridos ou de terceiros espaços na aprendizagem dos professores em formação.

Cardoso (2016, p. 67) também nos assessorar na compreensão dessa relação escola-universidade e teoria-prática, quanto a autora destaca que

[...] programas híbridos de formação pautados no trabalho conjunto de formadores, professores experientes [e iniciantes] e futuros professores e na inserção em contexto escolar oferecem ricas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, pois neles os atores, imersos em cenários complexos e, muitas vezes, conflitantes, refletem sobre suas ações e planejam colaborativamente suas intervenções (CARDOSO, 2016, p. 67).

Diante disso, a pesquisa-intervenção proposta no PHM se pauta em um referencial denominado construtivo-colaborativo (MIZUKAMI, 2002), que considera a aprendizagem docente um processo social contínuo e implica uma relação não hierárquica entre pesquisadores e professores; sendo uma construção colaborativa de conhecimento realizada entre mentores, iniciantes e formadores/pesquisadores.

Desse modo, reforça-se a ideia de que na pesquisa em educação os professores não são apenas produtores de conhecimento educacional, mas sujeitos e consumidores (ZEICHNER; NOFFKE, 2002); uma vez que o referencial construtivo-colaborativo sugere o desenvolvimento de diferentes procedimentos que favoreçam um processo de parceria e de aprendizagem mútuas (COLE, KNOWLES, 1993, MIZUKAMI *et al*, 2000).

Mizukami *et al* (2003, p. 105), considera que os principais elementos do modelo construtivo-colaborativo são: “colaboração; foco em problemas práticos; ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta”.

Sendo assim, esse modelo formativo tem como eixo central a valorização da prática profissional do professor (REALI *et al*, 1995), considerando as especificidades das ações de formação para cada fase da carreira docente e o “papel relevante das práticas nos processos de aprendizagem profissional, da inquirição ou reflexão crítica e das comunidades de aprendizagem nos processos de desenvolvimento profissional” (REALI, 2012, p. 79 *apud* BORGES, 2017, p. 43).

O Programa Híbrido de Mentoria, então, tem como objetivo investigar as contribuições e limites do PHM para o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes e experientes (mentores), de diferentes esferas de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos). As participantes como mentoras⁷ no programa são docentes com mais de dez anos de experiência, que apresentam experiências de ensino diversificadas, em contextos variados. Já os professores iniciantes possuem menos de cinco anos de experiência.

O processo de seleção de professores experientes, para a vaga de mentoria, ocorreu por meio de convite a docentes que participaram de outro projeto de pesquisa do mesmo grupo proponente e por indicação de seus pares, considerando os seguintes critérios: experiência docente acima de dez anos – nas diferentes esferas de ensino – e disponibilidade – inclusive para a participação de encontros presenciais na universidade.

As professoras experientes selecionadas não tinham experiência prévia como mentoras, desse modo, antes de iniciarem sua atuação a equipe da pesquisa-intervenção ofereceu uma formação inicial específica (por meio de atividades *online*⁸ e presenciais) às

⁷ Ao nos referirmos sobre as participantes do PHM iremos utilizar o termo “mentora(s)”, considerando que a maioria são mulheres. Todavia, ao nos referirmos à mentoria, em geral, iremos utilizar “mentor(es)”.

⁸ As atividades *online* ocorrem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, que se localiza no Portal dos Professores. O link do Portal se encontra mais abaixo.

professoras experientes interessadas em participar da proposta. Essa formação se dividiu em quatro módulos. O quadro a seguir apresenta as atividades realizadas.

Quadro 5 – Atividades de formação inicial das mentoras

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
Elaboração do perfil no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)		Uso das ferramentas de edição e outros recursos disponíveis no AVA	Produção de diários reflexivos
Discussão sobre as expectativas acerca do Programa Híbrido de Mentoria		Estudo e discussão sobre processos educativos híbridos	Construção da proposta do letramento com os professores iniciantes
Discussão sobre concepções e possíveis contribuições do modelo de mentoria assumido no PHM		Produção de diários reflexivos	Estudo sobre a elaboração de experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA)
Reflexão sobre a trajetória profissional e dificuldades no início da docência (elaboração de memorial de formação e registro no diário reflexivo)		Análise de caso de ensino de mentoria e produção de um plano de atividades para um professor iniciante	Estudo e discussão sobre o conceito de necessidades formativas
Estudo e discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência		Planejamento de atividades híbridas	Discussão sobre as possibilidades de interação inicial com os professores iniciantes
Estudo e discussão sobre programas de mentoria e papel do mentor		Registro em portfólio sobre uma prática bem-sucedida	Estudo e discussão sobre a elaboração de <i>feedbacks</i>
Análise de casos de ensino sobre mentoria		Elaboração de carta de boas-vindas aos professores iniciantes	Estudo e discussão sobre o conceito de reflexão
Modelo coletivo de mentoria para o PHM		Troca de <i>feedbacks</i> sobre a carta de boas vindas	Reelaboração da carta de boas-vindas aos professores iniciantes
Papel e atividades do mentor		Avaliação pelas mentoras do percurso formativo	Autoavaliação das mentoras do percurso formativo
Avaliação pelas mentoras do percurso formativo			
			Chegada do primeiro Professor Iniciante

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ainda no módulo IV da formação inicial as mentoras começaram o acompanhamento/assessoramento⁹ dos professores iniciantes (PIs), este processo iniciou-se

⁹ O acompanhamento ocorre em salas individuais entre mentora-professor iniciante e, cada mentora, oferece assessoria a partir das demandas apresentadas pelos iniciantes.

pelo letramento digital¹⁰ dos PIs. As mentoras iniciaram o acompanhamento com um PI, atualmente acompanham pelo menos dois professores iniciantes. Os professores iniciantes do programa são docentes que se inscreveram no processo seletivo, via Portal dos Professores¹¹ e foram selecionados considerando o tempo de atuação (menos de 5 anos de carreira), a atuação como docentes com sala fixa (não ser professor de apoio) do ensino público no município de São Carlos, a disponibilidade de 8 horas semanais para se dedicarem ao programa, bem como o número de vagas existentes por mentora.

Alguns estudos como, por exemplo, Marcelo e Vaillant (2015), pontuam a importância da formação do mentor. Entretanto, esses autores ao analisarem programas de indução à docência de países da América Latina e Caribe, destacaram que

[...] em geral não se exige formação específica para o docente que realiza funções de mentoria, assumindo-se que a própria experiência docente já supõe uma bagagem suficiente de competência para poder realizar uma tarefa tão exigente como a de ser formador [mentor] (p. 1233-1234, *tradução nossa*).

Todavia, a mentoria é um processo complexo, não é simples ou intuitiva; exigindo tempo, formação e um aperfeiçoamento constante de habilidades e aprendizados (MOIR *et al*, 2009).

Para Borges (2017, p. 98) “a mentoria demanda compromisso com a aprendizagem do professor iniciante e, conseqüentemente, do aluno, assim, não é sempre que um bom professor experiente se converterá em um bom mentor”.

Desse modo, Villani (2002) considera que o mentor precisa ter algumas características/competências para um bom exercício da mentoria como integridade, habilidade de ouvir, disposição para trabalhar, além de ser sincero, confiável, otimista, entusiasta, dentre outros.

Ainda neste cenário, a partir das discussões de Orland-Barak (2007), que defendeu que a ação do mentor se propõe e pode ser evidenciada por meio de onze competências, Borges (2017) dividiu essas competências em duas subáreas; uma ligada a formação pessoal para a atuação como mentor e outra ligada a descrição do trabalho de mediação do mentor. Sendo elas, na sequência:

¹⁰ O letramento digital é a primeira fase do processo de mentoria, que antecede o acompanhamento. No letramento digital são realizadas atividades com o intuito de habituar o professor iniciante no ambiente virtual.

¹¹ O Portal dos Professores caracteriza-se como um espaço voltado para o atendimento das necessidades formativas de docentes de níveis e modalidades de ensino diferentes, de modo a estimular a comunicação com os usuários (BORGES, 2017). Sobre as diversas potencialidades e possibilidades do Portal dos Professores, consultar Borges (2017).

Link de acesso do Portal: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/index.jsp>

Comprometer-se de forma ética com seu trabalho e com o processo de tomada de decisão; discutir e inteirar-se de novas ideias dos diversos cenários de atuação profissional; acompanhar o impacto dos processos de mediação profissional implementados e gerir o tempo em função das necessidades (ORLAND-BARAK, 2007, *tradução da autora, apud BORGES, 2017, p. 98*).

[...] desenvolver um ambiente facilitador para o encontro com o professor iniciante; gerar situações para aprendizagens significativas; assessorar o iniciante na concepção, implementação e avaliação de propostas de ensino relevantes ao contexto e no seu processo de auto evolução profissional; distinguir áreas e ações de apoio crítico para a autogestão do desenvolvimento profissional do professor iniciante; permitir que o principiante se constitua como agente de mudança e gerar redes para a inserção do iniciante, considerando sua realidade e contextos de atuação (ORLAND- BARAK, 2007, *tradução da autora, apud BORGES, 2017, p. 98*).

Também podemos fazer um paralelo com o estudo de Tancredi e Reali (2011) sobre a base de conhecimentos para o ensino que o mentor deve dominar para desenvolver seu trabalho. Nesse estudo, as autoras apresentam uma descrição do que é ser mentor/a elaborada coletivamente entre as mentoras da investigação. Essa descrição pode ser relacionada às competências/características para o exercício da mentoria:

Uma mentora deve conhecer as teorias pedagógicas e as práticas docentes delas decorrentes. É imprescindível ter o domínio dos conteúdos básicos desenvolvidos nas séries iniciais (e/ou nas que o PI atua); ter o domínio das suas emoções e o controle de seus sentimentos; saber fazer a leitura mais próxima do que a PI quis dizer; saber o momento mais adequado de tratar questões polêmicas e como fazê-lo. Uma mentora deve saber exercer o princípio da alteridade, ou seja, colocar-se no lugar da PI para poder opinar/sugerir/aconselhar [...]; ter sensibilidade, bom senso e a mente isenta de ideias pré-concebidas, para fazer a leitura das comunicações da PI; deve investir na sua formação continuada, acompanhando os avanços dos conhecimentos na área em que atua, bem como, construindo conhecimentos com seu grupo de trabalho. Uma mentora deve saber ensinar tudo o que uma PI precisa e deseja aprender para avançar na aquisição de conhecimentos e melhorar seu desempenho profissional e pessoal. Se a mentora não sabe, deve procurar saber. (TANCREDI; REALI, 2011, p. 43).

Assim, a formação, o compromisso e o acolhimento ao professor iniciante, podem ser evidenciados a partir dessas competências. E, para desenvolver essas competências, os professores experientes necessitam de um processo formativo específico, uma vez que

[...] [os] mentores são mais aptos a fazerem seu trabalho quando eles aprendem explicitamente sobre seu papel. Compreensões sobre o desenvolvimento do adulto, as necessidades de professores iniciantes, as estratégias que promovem reflexão e crescimento fazem os mentores mais efetivos (VILLANI, 2002, p. 14).

Diante do exposto, o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) evidencia que é necessária uma formação específica para o mentor, assim, além da formação inicial

oferecida, o programa também ofereceu formação continuada para o exercício da mentoria a partir das demandas que surgiam do trabalho das mentoras – a formação das mentoras ocorreu em paralelo com as atividades de mentoria –, desse modo, consideramos que o PHM se mostra como um espaço favorável para se analisar a construção da identidade de professoras mentoras. Essa formação continuada, assim como a formação inicial, articulou atividades presenciais e virtuais. As atividades presenciais ocorreram semanalmente por meio de encontros com a equipe de formação do PHM. Esses encontros foram importantes para que as mentoras compartilhassem suas atividades com o grupo e trocassem ideias e propostas, bem como realizassem *feedbacks* sobre a mentoria e suas demandas e desafios. O quadro a seguir sistematiza essa formação continuada.

Quadro 6 – Formação continuada das mentoras

Módulo V	Módulo VI	Módulo VII
Autoavaliação sobre o trabalho de mentoria	Planejamento do II encontro entre professores iniciantes e mentores	Retomando as atividades de mentoria
Levantamento de compreensões dos mentores sobre educação e processos de ensino e aprendizagem	Análise de compreensões sobre alfabetização e letramento	Produção de diários reflexivos
Análise de casos de ensino de mentoria	Balanço das atividades dos professores iniciantes	Reflexão sobre as atividades e busca de evidências
Elaboração de planos de trabalho com os professores iniciantes	Balanço sobre as atividades do PHM	Elaboração do relatório FAPESP
Produção e análise de diários reflexivos		Documentação das ações de mentoria
Elaboração do Relatório FAPESP		Discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular
Autoavaliação das mentoras do percurso formativo		Elaboração de casos de ensino
Estudo sobre padrões de interação da díade Mentor-Professor Iniciante		Síntese da mentoria e apresentação
Retomada dos estudos sobre o conceito de reflexão		
Análise do diário dos professores iniciantes		
Balanço sobre a gestão das atividades no PHM		
Chegada do segundo Professor Iniciante		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É interessante pontuar que alguns programas de indução inferem que os encontros entre mentores-professores iniciantes devem ser frequentes, já outros consideram que essas situações podem ser mais esporádicas. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 86),

Aparentemente, não é tanto a frequência dos encontros que conta, mas sim a qualidade da interação estabelecida entre mentores e mentorados, conforme indicam Wang e Odell (2002) em ampla revisão sobre o assunto. Para esses autores, resultados de pesquisas indicam que professores iniciantes que participaram de processos de mentoria em seus anos iniciais de atuação converteram-se em professores mais efetivos e comprometidos com seus alunos, pois suas aprendizagens práticas foram orientadas em lugar de se caracterizarem pelo ensaio-e-erro.

Assim, no PHM os encontros presenciais entre mentoras-professores iniciantes, de maneira oficial, ocorreram duas vezes; agendados e organizados pela equipe do programa em junho/2018 e novembro/2019. Entretanto, a interação estabelecida entre mentoras e PIs é frequente, tendo em vista que essa interação acontece via ferramentas e instrumentos *online*; que potencializam a comunicação assíncrona.

Vale ressaltar, também, que nesta proposta de pesquisa o processo educativo híbrido se caracteriza como o contexto de realização da mentoria, tanto na formação inicial e continuada das mentoras quanto no processo de acompanhamento dos professores iniciantes pelas mentoras, desse modo, o objeto desta pesquisa é a construção da identidade de professoras mentoras.

Neste sentido, a seguir, discutimos sobre os processos de construção da identidade docente e da identidade de mentor.

2.4. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DE MENTOR

A identidade profissional não é fixa, estável ou imutável, mas representa um processo de construção de um sujeito histórico (DUBAR, 2005), sendo influenciada pelos diferentes contextos nos quais o sujeito faz parte (RODGERS; SCOTT, 2008). Neste sentido, a identidade docente constitui um processo negociável, aberto e em mutação/transformação que se desenvolve na interação entre o indivíduo e o contexto e representa um espaço de constituição de maneiras de ser, fazer e estar na profissão (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; FLORES, 2015).

Para Dubar (2005) a identidade profissional se constitui de maneira dialética entre os sujeitos, sendo influenciada a partir e de acordo com as experiências vivenciadas dentro

da sociedade. O autor pontua que essa identidade é construída a partir da “identidade para si” e da “identidade para o outro”, em que a primeira implica uma construção subjetiva de uma definição de si e a segunda diz respeito às categorias que identificam e reconhecem um indivíduo em determinado espaço social (DUBAR, 1998).

A identidade para si e a identidade para o outro estão vinculadas e conexas e podem ser categorizadas pelos “atos de pertencimento”: que indicam o tipo de pessoa que você quer ser – identidade para si –; e pelos “atos de atribuição”: que se referem ao tipo de pessoa que você é – identidade para o outro (DUBAR, 1997). Salientamos que tanto a identidade para si quanto a identidade para o outro se utilizam de categorias sociais.

Dessa forma, durante o processo de socialização do sujeito ele é identificado (por outros sujeitos e instituições) e pode aceitar ou não essa identificação e/ou criar outra. Esse processo não é simples e pode ser conflituoso, tendo em vista que os atos de atribuição e de pertencimento nem sempre se coincidem e existem tentativas de aproximar a identidade para si da identidade para o outro. Segundo Dubar (1997, p. 140) essas tentativas podem ser chamadas de “estratégias identitárias” e

[...] podem assumir duas formas: ou a de transações externas entre o indivíduo e os outros significativos, visando tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada objetiva) ou a de transações internas ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si.

A partir disso, consideramos que é durante esse processo conflituoso entre os atos de atribuição e os de pertencimento que ocorre a constituição da identidade do indivíduo.

Ao discutirem sobre a construção da identidade, Rogers e Scott (2008) inferem que as concepções contemporâneas sobre identidade compartilham quatro pressupostos básicos: a identidade depende e é formada dentro de múltiplos contextos que trazem forças sociais, culturais, políticas e históricas para suportar essa formação; a identidade é formada na relação com os outros e envolve emoções; essa identidade é flexível, instável e múltipla; e essa identidade envolve a construção e reconstrução de significados através das histórias ao longo do tempo.

Considerando o primeiro pressuposto, as autoras destacam que a identidade depende e é formada dentro dos contextos nos quais estamos imersos, como escolas, programas de ensino, grupos de estudos, família, dentre outros, desse modo, os contextos, inevitavelmente, moldam as nossas concepções sobre como nos percebemos e como os outros nos percebem. Todavia, nós não necessariamente percebemos o contexto (os quais

incluem maneiras de pensar e conhecer) tanto quanto o absorvemos e muitas vezes o assumimos como garantia do que é real. (ROGERS; SCOTT, 2008).

Neste sentido, as autoras enfatizam que as forças contextuais são normativas e determinadas por aqueles que têm interesse pessoal na conformidade de quem está sob sua autoridade, assim, dentro de cada contexto existe um conjunto de normas e espera-se que essas normas sejam apoiadas pelos participantes de determinada comunidade. Dessa forma, a falta de consciência da pressão para assimilar essas normas mantém os professores sujeitos às forças contextuais, privando-os de agência, criatividade e voz (ROGERS; SCOTT, 2008).

Rogers e Scott, apoiadas em James Gee (2001), consideram que o autor fornece uma visão mais elaborada dessas forças contextuais, identificando quatro perspectivas interrelacionadas sobre a identidade: a perspectiva da natureza (identidade-N), que tem sua fonte na natureza e não na sociedade (por exemplo, uma pessoa alta); a perspectiva institucional (identidade-eu), as partes de quem somos que têm sua fonte na autoridade institucional (por exemplo, diretor de escola); a perspectiva do discurso (identidade-D), as partes de quem somos que têm sua fonte no discurso ou diálogo de outras pessoas (por exemplo, quando alguém é considerado por outros como carismático); a perspectiva da afinidade (identidade-A), aquelas partes de quem somos que têm sua fonte em um conjunto distinto de práticas (por exemplo, ser fã de um time de esporte). Cada uma dessas perspectivas fornece um sistema interpretativo que subscreve o reconhecimento da identidade (de alguém) pelos outros (ROGERS; SCOTT, 2008). Assim,

O sistema interpretativo pode ser visões historicamente e culturalmente diferentes das pessoas sobre a natureza; pode ser as normas, tradições e regras das instituições; pode ser o discurso e o diálogo dos outros; ou pode ser o trabalho de grupos afins. O que é importante sobre identidade é que quase qualquer traço de identidade pode ser entendido em termos de qualquer um desses diferentes sistemas interpretativos (GEE, J., 2001, p. 108 *apud* ROGERS; SCOTT, 2008, p. 734, *tradução nossa*).

Considerando a identidade docente, Bolívar (2002) assessora a discussão ao destacar que essa identidade representa um conjunto dinâmico de autorrepresentações desenvolvidas ao longo do tempo, a partir da interação com o contexto de trabalho. Neste sentido, o autor apresenta cinco componentes à questão: “Quem sou eu como professor?”, que influenciam a construção da identidade docente, sendo eles “autoimagem (descritivo), auto-estima (avaliativo), motivação e satisfação no trabalho (conativo), percepção das tarefas (normativo) e perspectivas futuras” (p. 185).

Desse modo, para Marcelo (1999a, 2009) esse processo é uma construção do “si

mesmo” profissional que se transforma ao longo da carreira e é influenciado por diversos aspectos, sujeitos e contextos; através da identidade é que nos percebemos, nos enxergamos, e queremos que os outros nos enxerguem.

Ainda neste cenário, a identidade docente é um processo de representação de si próprio a partir de como se reconhece em determinado contexto. Assim, a identidade abarca o que a sociedade considera que é tarefa/função do professor, bem como o que o próprio docente acredita ser importante (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005).

A construção da identidade docente, então, ocorre a partir de constantes negociações e está imersa em conflitos que parecem ser inerentes à profissão. Sendo assim,

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992a, p.16).

Beijaard, Meijer e Verloop (2004 *apud* FLORES, 2015, p. 139), fizeram um levantamento a partir da análise de vinte e dois estudos que abordavam a temática da identidade docente e consideraram ser possível identificar alguns aspectos centrais na definição:

(i) trata-se de um processo contínuo, dinâmico e não estável nem fixo; (ii) implica a pessoa e o contexto; (iii) integra um conjunto de sub-identidades que podem ser mais ou menos harmonizadas, que se relacionam com os diferentes contextos e relações dos professores; (iv) inclui a agência do professor enquanto elemento ativo no seu processo de desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de um fenómeno multifacetado que pode incluir várias sub-identidades que podem estar em sintonia ou em conflito.

Sendo assim, a identidade docente é construída dentro de diferentes contextos da vida e trajetória do professor e por meio de diversas relações e interações; a partir dessa construção é possível assumir novas formas de pensar, agir, ser e estar (FLINT; ZISOOK; FISHER, 2011), uma vez que “é uma construção que tem marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades [...]” (MOITA, 1992, p. 116).

Assessorando a discussão, Tardif (2002) infere que a trajetória pessoal do professor reflete em suas práticas e, por isso, constitui sua identidade. Dessa maneira, a identidade docente se estabelece a partir de elementos construídos ao longo da vida do indivíduo, desde a infância (enquanto aluno de escola) até a escolha da carreira, formação inicial, prática e desenvolvimento profissional.

Beijaard, Meijer e Verloop (2004) também consideram que a construção da

identidade docente é influenciada pela trajetória pessoal, sendo essas influências reveladas a partir da presença da família, das experiências vividas enquanto aluno, das aprendizagens por meio da observação, dos contextos políticos e culturais, bem como dos modelos docentes adquiridos durante a educação básica.

Dessa forma, a identidade docente é influenciada pelas emoções vividas em diferentes contextos (dentro e fora das escolas) e essas emoções representam uma parte significativa do ser professor (FLORES; DAY, 2006).

A identidade profissional docente, neste sentido, é definida por várias características e constituída por diferentes processos que ocorrem ao longo da trajetória pessoal e profissional, incluindo a educação básica, a formação inicial, continuada e prática dos docentes (MARCELO, 2010)

Diante disso, Gobato (2016, p. 38) destaca que

[...] assim como a prática profissional é aprendida na experiência, a identidade docente também é construída ao longo das trajetórias pessoais e profissionais do professor, passando pela formação inicial, continuada, prática docente, reflexões e interações existentes nesses processos. Além disso, pode ser considerada um componente essencial do desenvolvimento profissional docente.

Para Gobato e Reali (2017), durante seu desenvolvimento docente, no contato com diferentes sujeitos e contextos, os professores desenvolvem novos quadros de referências que incorporam os novos conhecimentos (advindos dessa experiência) em sua base de conhecimento e identidade profissional. Segundo as autoras,

Ao longo da educação básica, formação inicial, continuada e prática docente, os professores constroem concepções e realizam reflexões acerca dos alunos, da matéria que ensinam, sobre o conteúdo, modelos de ensino, entre outros. Ou seja, desenvolvem uma base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1986) que será continuamente construída junto a sua identidade ao exercerem a prática e participarem de formações (GOBATO; REALI, 2017, p. 23).

Voltando o olhar para a constituição da identidade do mentor, as autoras pontuam que “para ser um mentor, o professor experiente necessita de uma base de conhecimentos competente à sua atuação e de desenvolver uma identidade diferenciada daquela construída ao longo da sua carreira” (GOBATO; REALI, 2017, p. 24). Sendo assim, a construção da identidade de mentores requer um conjunto de conhecimentos (pedagógico e de conteúdo) referentes ao processo de ensinar a ensinar.

De acordo com Gobato (2016, p. 53),

O mentor, como formador de professores, possui uma identidade própria, construída ao longo de sua jornada pessoal e profissional, abrangendo suas experiências pessoais na infância até os dias atuais, a formação

inicial, o desenvolvimento profissional, possíveis cargos assumidos [...] e a experiência docente. Sua prática profissional e experiência, advinda de suas vivências como professor [...], influenciam e são influenciadas pela identidade que constroem ao longo de seu percurso, que também tem ação sobre o modo como ensina.

Ainda para a autora,

Sendo professores, os mentores devem desenvolver uma identidade que se identifique com sua nova função e nos novos conhecimentos apreendidos durante o processo de formação e atuação docente. Essa identidade é construída com base na identidade como professor, permanecendo como um processo contínuo de desenvolvimento e contribuindo para o desempenho dos docentes (GOBATO, 2016, p. 42).

Dessa forma, a construção da identidade de mentor infere a (re) construção de uma identidade já existente, a de docente. A construção da identidade profissional do professor mentor, então, pressupõe o domínio de conhecimentos necessários à docência e a construção de novos conhecimentos, novas experiências e autoconhecimento, uma vez que o professor mentor é um formador de professores iniciantes, de adultos, e esse processo de ensino-aprendizagem não pode ser o mesmo que o ensino de crianças e jovens.

Além disso, junto à construção da identidade de mentoria os professores mentores também desenvolvem sua base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1987); que abarca um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que um professor deve ter para poder ensinar (MIZUKAMI, 2004). Assim, essa base de conhecimentos se modifica e se complementa ao longo da experiência (GOBATO; REALI, 2017) e, sendo o mentor um professor de professores, sua base de conhecimentos é a esperada de um professor experiente com o acréscimo de novos conhecimentos, importantes para ensinar a ensinar (GOBATO; REALI, 2017; TANCREDI; REALI, 2011).

Ao investigarmos os processos de construção da identidade do mentor consideramos os estudos expostos, mas também fazemos associações com estudos que analisam o formador, seu papel e a constituição de sua identidade; uma vez que a base de conhecimentos do mentor é semelhante à do formador (GOBATO; REALI, 2017).

Assim, alguns estudos (SNOECKX, 2003; VAILLANT, 2003; DAL-FORNO; REALI, 2009; RINALDI; REALI, 2012) utilizam o termo formador ao se referirem a profissionais em situações semelhantes à do mentor. Neste sentido, nos pautamos em Vaillant (2003) sobre a dispersão semântica¹² que existe na definição de formador.

¹² Ao discutir a indefinição do papel do formador, Vaillant (2003) aponta que existe uma dispersão semântica e o formador pode ser compreendido como: 1. Sinônimo de docente, 2. O profissional que forma os docentes, 3. Tutores de prática, 4. Professores Mentores que orientam e assessoram os

Consideramos o mentor como um formador que orienta e auxilia nas demandas formativas dos professores iniciantes, constituindo-se como um apoio.

No que tange à construção da identidade do formador, Rinaldi e Reali (2012) discorrem sobre a complexidade desse processo, destacando que

Ao contrário do que ocorre na docência, que tem na formação inicial geralmente um importante momento que marca a construção da identidade profissional do professor, no caso dos formadores da educação básica observamos que sua formação, em regra, ocorre no local de trabalho, a partir de experiências práticas e sem nenhuma certificação ou formalização (RINALDI; REALI, 2012, p. 95).

Neste sentido, o trabalho do formador não é formalizado e isso pode acarretar algumas tensões e/ou dificuldades acerca da construção de sua identidade.

Sobre essa questão, Snoeckx (2003, p. 28) também pontua que

Os formadores [...] recebem uma remuneração de função que se soma ao seu salário, mas não é contabilizada em sua aposentadoria. [...] Nenhuma menção, nem oral, nem escrita, assinala suas atividades de formadores. Esse silêncio das autoridades que marginalizaram os formadores ao longo de sua carreira é sentido como uma injustiça. Os formadores constituem assim, uma população frágil, fácil de adaptar em caso de restrições orçamentárias.

Além disso, também existe uma indefinição sobre o papel do formador, uma vez que

[...] não existe uma construção prévia de um perfil para este “novo” ator educativo. Os formadores são docentes, muitas vezes com status mal definido dentro do sistema e com dificuldades para serem aceitos como profissionais. Trabalham, geralmente, poucas horas em tarefas de formação docente e exercem uma profissão que a instituição ainda não definiu (VAILLANT, 2003, p. 22).

Diante desse cenário,

Discutir a identidade de um formador pode significar rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças tendo em vista, também, as especificidades culturais, profissionais e as situações singulares a que esses profissionais estão submetidos (DAL-FORNO; REALI, 2009, P. 79).

Consideramos, assim, que essas fragilidades e vulnerabilidades marcadas especialmente pela não formalização do seu trabalho e ausência de definição sobre o seu papel, que permeiam a função do formador, podem impactar na construção de sua identidade e revelar elementos de tensão acerca desse processo.

Além do mais, as mentoras desta pesquisa são iniciantes nessa função e entendemos que os processos de construção de suas identidades para o exercício da mentoria podem

iniciantes, 5. Assessor de formação que atua no planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação contínua dos professores e 6. Formador que atua em contextos não formais.

apresentar características específicas desse momento particular e distinto.

Murray e Male (2005), ao investigarem formadores iniciantes constataram que esses formadores, apesar da carreira bem-sucedida na docência, levaram de dois a três anos para construir uma nova identidade profissional. Os autores consideram que isso ocorreu porque os formadores no início da nova atuação, mais especificamente no primeiro ano, tinham como predominante a identidade docente e não assumiam o novo papel; o que desencadeava alguns conflitos e desconfortos. Assim, para os autores, não é possível transferir diretamente o conhecimento e experiência adquiridos durante a docência para o novo contexto de atuação, sendo preciso aprender a ser formador. A partir do segundo e terceiro anos de atuação esses formadores foram construindo uma nova identidade profissional.

Neste sentido, inferimos que durante os processos de construção da sua identidade o mentor iniciante possivelmente passa por uma fase de indução parecida com a do professor em início de carreira e constrói uma nova identidade a partir da sua identidade docente; alterando sua base de conhecimento em decorrência das exigências para o exercício dessa nova função, relacionada a ensinar a ensinar. Esse processo exigirá a aquisição de novas experiências, habilidades e autoconhecimento e provavelmente não será isento de conflitos e tensões (NÓVOA, 1992a; MURRAY; MALE, 2005; GOBATO, 2016).

Portanto, a proposta desta pesquisa é analisar como ocorrem os processos de construção da identidade de professoras mentoras iniciantes, participantes do PHM, a partir de narrativas escritas realizadas por elas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e de narrativas orais (entrevistas semiestruturadas), observando sua trajetória de formação, profissional, bem como sua participação no Programa Híbrido de Mentoria, especificamente elementos de suas trajetórias pessoais e profissionais que influenciam a construção da identidade de mentoria, suas compreensões sobre a mentoria e seus papéis de mentora, e as tensões vividas no exercício da mentoria.

Na sequência, apresentamos como as narrativas se configuram como um instrumento de pesquisa ideal para se analisar os processos de construção da identidade profissional.

2.5. NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Consideramos não ser possível analisar a constituição da identidade do professor, mais especificamente nesta pesquisa a constituição da identidade do professor mentor, sem conhecer sua história, tendo em vista que essa história carrega marcas de sua vida, emoções, personalidade, cultura(s), pensamentos e ações nos contextos em que se insere (TARDIF; 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000). Inferimos, assim, que as narrativas são fundamentais nesse processo, uma vez que potencializam e dão visibilidade aos aspectos da identidade profissional docente (SOUZA, 2014).

De acordo com Oliveira (2012, p. 372),

Na perspectiva de quem narra, a experiência narrativa ajuda a erguer um senso de continuidade na linha do tempo, a despeito dos eventos e processos transformadores da pessoa que transcorrem em dado intervalo temporal. A tensão permanente entre continuidade e transformação do eu, que o processo de narrativização da experiência expõe, faz da narrativa um instrumento privilegiado para a investigação do desenvolvimento humano e, no caso, do desenvolvimento pessoal [e profissional] no contexto profissional de professores.

Reis (2008, p. 20), também destaca que

Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação.

Desse modo, ao narrar o próprio percurso o professor pode ir muito além de registrar esses acontecimentos, sendo capaz de alterar suas formas de pensar e agir e de modificar suas práticas (caso sinta necessidade), bem como de manter uma atitude crítica e reflexiva sobre seu próprio desempenho docente.

Para Goodson (2004, p. 307), “a experiência de vida e a trajetória anterior do professor ou professora contribuem para formar a sua visão de ensino e os principais elementos da sua prática”. As narrativas possibilitam que o narrador reconstrua suas experiências de modo reflexivo, colaborando para a compreensão de sua própria prática.

Galvão (2005, p. 328) também assessora a discussão ao pontuar que, para quem narra, as histórias de vida possuem um significado intrínseco, carregado de contextos, valores e representações ocultas nos fatos e acontecimentos, uma vez que

A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais

inerentes ao grupo social a que pertencemos. As representações nos permitem decodificar e interpretar as situações que vivemos.

Para Bolívar (2002), o ato de narrar a própria história pode ser entendido como um exercício de formação reflexiva, considerando que o indivíduo recupera experiências e conhecimentos por meio da rememoração e reflexão sobre a própria prática e ações. Assim, o autor destaca que “os próprios relatos são ações em que aparecem relações, opções, prefigurando consequências e estruturando os modos de escolha e as possíveis avaliações do que foi realizado” (BOLÍVAR, 2002, p. 111).

Neste sentido,

A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (REIS, 2008, p. 4)

As narrativas, então, são constituídas através da representação da realidade do narrador e estão carregadas de significados e reinterpretações, tendo em vista que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (CUNHA, 1997, p. 2). Sendo assim, narrativas revelam as representações dos indivíduos sobre os fatos e não a verdade literal dos fatos (CUNHA, 1997).

Para Nóvoa (2001, p. 7-8).

Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nos contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar.

Bosi (1994, p. 55) também nos assessora ao pontuar que

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Dessa forma, a narrativa se apresenta como um modo de descrever as experiências, situações e relações vivenciadas, considerando a interpretação e representação do narrador e pode englobar dilemas e desafios vividos (RABELO, 2011). Essa ferramenta possibilita um maior conhecimento de si próprio, assim como dos limites, motivações e ações, possibilitando uma gama de reflexões sobre como as próprias atitudes afetam a si e as outras pessoas (OLIVEIRA, 2011).

As narrativas também podem revelar experiências formadoras. Essas experiências, a partir do viés da aprendizagem, representam comportamentos, atitudes, pensamentos, sentimentos e saber-fazer, que compõem uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2004).

Josso (2004) infere que as experiências formadoras podem ser investigadas considerando três modalidades de elaboração: “ter experiências”: corresponde às vivências de episódios que ocorreram durante a vida e se tornaram significativos, mas não foram provocados pelo indivíduo; “fazer experiência”: se relaciona às vivências que o próprio indivíduo provoca, propositalmente, para fazer experiências; “pensar sobre as experiências”: diz respeito às ocasiões em que o indivíduo se coloca em movimento para pensar sobre as experiências que teve sem procurá-las e sobre aquelas que ele mesmo criou.

Diante do exposto, acreditamos que

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram sua experiência (SOUZA, 2014, p. 159).

Neste sentido,

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir a si mesmo” ou ao “ler” ser escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 1997, p. 3).

Dessa maneira, as narrativas escritas e orais são potencialmente constituintes de fontes ricas de inspiração e conhecimento, estimulando os professores a refletirem sobre suas histórias de vida e sua profissão; permitindo com que revelem e percebam elementos que compõem suas identidades (SOUZA, 2006).

Ao longo do PHM as professoras mentoras produziram diversos tipos de narrativas escritas, como memorial de formação, registros no diário reflexivo sobre o desenvolvimento da mentoria, narrativas pontuais de avaliação da formação e de autoavaliação e reflexões de aprendizagens. Além disso, foram realizadas narrativas orais, mais especificamente entrevistas semiestruturadas com as mentoras. A entrevista pode ser considerada como narrativa oral porque “um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isto significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista” (ALBERTI,

2004, p. 77). Acreditamos que essas narrativas, escritas e orais, são ferramentas de reflexão e autoconhecimento capazes de potencializar e revelar elementos do processo de constituição da identidade das professoras mentoras. Dessa forma, esta proposta de pesquisa pode auxiliar na compreensão sobre quem são as mentoras que atuam no PHM, bem como na identificação e (re) significação de elementos da identidade e repertório profissional dessas mentoras. Assim, será possível inferir sobre como ocorrem os processos de constituição da identidade profissional de um mentor e os elementos que a compõem, considerando que esse professor experiente irá construir uma identidade diferenciada da construída em sua carreira e que essa construção tem um caráter intersubjetivo.

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando os sentidos pelo qual se propôs a caminhar (FREIRE, 1997, p. 155).

Separamos este capítulo em duas partes. Na primeira, discorreremos sobre os critérios de seleção e as colaboradoras da pesquisa, destacando o viés qualitativo, a quantidade de mentoras selecionadas, de dados analisados e o perfil dessas mentoras. E, em seguida, apresentamos os instrumentos e processos de análise que embasaram nossa pesquisa.

3.1. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E AS COLABORADORAS DA PESQUISA

A presente pesquisa parte de um viés qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os dados coletados são denominados qualitativos quando se apresentam ricos em detalhes descritivos relativos a pessoas, locais e/ou conversas e possuem um tratamento estatístico complexo. Além disso, as questões de pesquisa não se constituem a partir da operacionalização de variáveis, mas são elaboradas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural.

Desse modo, a investigação qualitativa também pode ser denominada naturalista “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17), bem como em suas interações com o meio e os outros, onde constituem seus repertórios de significados.

Segundo Aguiar e Tourinho (2011, p.7), uma das características da investigação qualitativa é a preocupação com o processo e não com o produto final. Assim,

No processo de produção do conhecimento baseado na abordagem qualitativa a interatividade entre sujeito/objeto é uma marca, não existindo uma relação hierárquica entre ambos e mesmo tendo valores diferenciados um não é superior ao outro. O pesquisador não é o sujeito que vai recolher dados daqueles que estão ali dispostos a fornecê-los. Em verdade, muitos desses dados são produzidos por meio do contato entre campo/sujeitos/objeto. Essa dinâmica rompe o esquema estímulo-resposta.

A pesquisa qualitativa, então, tem como objetivo compreender a complexidade acerca das relações por meio da interpretação dos dados. Assim, por meio de um viés qualitativo consideramos uma análise compreensiva-interpretativa dos dados (SOUZA, 2014).

O PHM conta, atualmente, com três professoras mentoras da Educação Infantil, oito professoras mentoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma professora mentora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A presente pesquisa teve como colaboradoras 04 (quatro) professoras mentoras participantes do PHM; uma professora da Educação Infantil, duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma professora da EJA. Assim, devido ao número de mentoras referente aos Anos Iniciais ser maior, trabalhamos com duas colaborações dessa esfera de ensino. Os critérios de seleção das professoras experientes que colaboraram para esta pesquisa foram: envolvimento e engajamento da mentora e preferencialmente ter acompanhado até dois professores iniciantes que tiveram atuação ativa no programa.

O número de colaboradoras selecionadas também se justifica pela quantidade de dados existentes. O PHM iniciou suas atividades em maio de 2017, assim sendo, possui um número elevado de dados, de diversas frentes e fontes de informações. Assim, foram analisadas narrativas escritas e orais elaboradas pelas/ realizadas com as mentoras no período de maio de 2017 a julho de 2019.

Desse modo, há uma quantidade significativa de dados para análise, o que possibilita uma análise em profundidade do processo de constituição da identidade de mentora; o conjunto de narrativas analisadas totalizam 398 páginas.

Com relação ao perfil das colaboradoras da pesquisa, as mentoras têm entre 35 e 50 anos, três possuem formação em Magistério e Pedagogia – uma delas também é formada em História – e uma possui formação apenas em Pedagogia. Todas realizaram ao menos uma especialização e duas também fizeram mestrado. O tempo de atuação delas gira em torno de 11 a 30 anos e a maioria atuou na Educação Infantil e Anos Iniciais. Duas delas já possuem experiências prévias como formadoras, devido a cargos que já assumiram.

Na sequência, apresentamos um quadro para sistematizar o perfil das mentoras.

Quadro 7 – Perfil das mentoras

Nome	Idade	Formação inicial	Especialização/Pós-Graduação	Tempo de carreira	Experiência docente/profissional (fases de atuação, cargos, funções, atividades, dentre outros)
Adriana	45 anos	Magistério/ Pedagogia	Habilitação em Educação Especial/ Mestrado em Educação Escolar	26 anos	Educação Infantil e Anos Iniciais
Joice	42 anos	Magistério/ Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia/ Especialização em Educação de Jovens e Adultos/ Especialização em Alfabetização e Letramento	20 anos	Educação Infantil e Anos Iniciais/ Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP
Maria Claudete	50 anos	Magistério/ História/ Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	26 anos	Educação Infantil e Anos Iniciais
Wilma	35 anos	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia/ Especialização em Alfabetização e Letramento/ Mestrado em Educação Especial	11 anos	Anos Iniciais/ Coordenadora Pedagógica/ Supervisora do PIBID da Educação Especial e da Pedagogia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir do exposto, a seguir, discorreremos sobre os instrumentos e processos de análise desta pesquisa.

3.2. INSTRUMENTOS E PROCESSOS DE ANÁLISE

Considerando então a investigação qualitativa, como instrumento metodológico utilizamos narrativas escritas produzidas pelas mentoras; memoriais de formação, diários reflexivos, narrativas de avaliação e autoavaliação e reflexões de aprendizagens, uma vez que os textos narrativos são importantes instrumentos de ensino/formação e de pesquisa (SOUZA, 2014; CUNHA, 1997).

Zabalza (1994) pontua que a narrativa escrita implica reflexão, tendo em vista que ao escrever o sujeito se distancia das experiências narradas e as analisa dialogando consigo mesmo.

Assim,

A escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade”, de forma mais acabada do que na expressão oral. A autobiografia é um dos elementos que compõem um conjunto diversificado de produções sobre si representando uma das “mais nobres qualidades da escritura identitária” (ALBERT, 1993 *apud* CATANI *et al*, 2000, p. 41-42).

Ao escreverem sobre suas práticas, então, os professores podem (re) construir e (re) significar seus conhecimentos e saberes, bem como suas práticas.

Souza (2014) destaca que a escrita narrativa possibilita o processo de falar de si para si mesmo e permite que o sujeito possa organizar sua narrativa a partir de um constante diálogo interior; através do processo de formação – recursos experienciais acumulados e transformações identitárias (JOSSO, 2002 *apud* SOUZA, 2014) – e de conhecimento – imersão dos interesses de conhecimento e seus registros (JOSSO, 2002 *apud* SOUZA, 2014).

Sendo assim, a narrativa da trajetória de escolarização permite que o indivíduo compreenda, em formas e medidas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que implicam suas experiências ao longo da vida (SOUZA, 2014). Neste sentido, o memorial de formação é uma potente ferramenta para esse processo.

O memorial de formação é um gênero discursivo (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011) que possibilita ao narrador descrever a sua trajetória de forma crítica e reflexiva. Dessa maneira, o memorial constitui-se como um instrumento que permite que o professor seja realmente o sujeito construtor da narração, uma vez que possibilita a reflexão sobre os fatos do seu cotidiano, suas práticas individuais e suas relações estabelecidas com os outros.

Ademais, Freitas e Souza Jr (2004) definem o memorial como um

[...] documento elaborado passo a passo, no qual são relatadas as impressões sobre a aprendizagem, os acertos, as vitórias, os avanços, as escolhas, assim como os retrocessos, as paradas e as dúvidas. É a oportunidade de registrar as reflexões sobre os vários momentos da formação e sua relação com a prática pedagógica. É o registro das histórias de aprendizagem e seus reflexos no cotidiano (p. 23-24).

Neste sentido, Abrahão (2011) pontua que o memorial de formação é o processo e resultante da rememoração reflexiva, tendo em vista que permite ao sujeito “clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação” (p. 165).

Assim como o memorial, o diário também se configura como uma ferramenta que possibilita reflexão. No diário é possível que os professores registrem aquilo que pensam sobre diferentes atividades por eles desempenhadas, possibilitando uma análise mais aprofundada das experiências vividas.

Para Souza *et al* (2012, p. 186), a escrita no diário “implica reflexão, pois, ao escrever, é possível distanciar-se e analisar as experiências relatadas a partir de outra perspectiva, permitindo o diálogo consigo mesmo”.

Segundo Angulo (1988), o próprio ato de escrever um diário constitui uma forma efetiva de aprender, dada a natureza do processo cognitivo requerido. Assim, a escrita permite uma análise sistemática sobre fatos e vivências que auxilia a compreensão da própria prática.

Contudo, vale destacar que

As potencialidades formativas da escrita de diários só são possíveis se eles não se organizarem somente por descrições e relatos de experiências vividas. É fundamental que o diário também contemple a análise dos acontecimentos, o registro das reflexões sobre as vivências e os caminhos a serem traçados para lidar com os dilemas docentes (SOUZA *et al*, 2012, p. 186-187).

Dessa forma, a escrita do diário demanda tempo para poder parar e refletir (SOUZA; CORDEIRO, 2007), uma vez que o diário precisa considerar a análise e reflexão das vivências e acontecimentos, apontando possíveis caminhos e saídas para lidar com os dilemas e desafios dos professores.

As narrativas pontuais de avaliação da formação, de autoavaliação do trabalho de mentoria e de reflexões de aprendizagens sobre a mentoria se configuram, igualmente, como instrumentos importantes para a reflexão das mentoras sobre a trajetória de formação percorrida e a construção de suas identidades como mentoras.

Outra fonte de coleta de dados para esta pesquisa foi a narrativa oral, mais especificamente a entrevista semiestruturada.

As narrativas orais, como pontua SOUZA (2017), são mediadoras entre o tempo vivido e a memória que dele se (des) construiu. Assim, para o autor

As narrativas orais permitem adentrar um fascinante campo de reflexões para a História, em especial para quem compreende o importante papel que ela desempenha na democratização do conhecimento. Ao mesmo tempo em que nos dá acesso a experiências que de outra forma não

alcançaríamos, elas desvelam o processo próprio da narrativa, dando a possibilidade de formular problemáticas importantes para a compreensão do homem e sua relação com o tempo (SOUZA, 2017, p. 120).

O autor ainda considera que as narrativas orais permitem relacionar o passado com o presente do sujeito narrador, assim, é possível criar uma expectativa do futuro pois “o relato guarda em si o potencial de articular, de modo dinâmico e efêmero, mas também intenso e rico, toda a temporalidade do sujeito que relata” (SOUZA, 2017, p. 121).

Neste cenário, a narrativa oral pode produzir por ela mesma o passado e seus sentidos e, por vezes, lançar mão de fortes doses de criatividade imaginação. Contudo, isso não anula a fidedignidade dos fatos (tornando-os ficcionais) e a potencialidade das narrativas orais, considerando que

A diferença entre a narrativa ficcional e a narrativa oral reside, entre outros, no entendimento de que a primeira se realiza – e isso é condição elementar de sua existência – sem pretensão alguma de dizer a verdade sobre a realidade, enquanto que a segunda constrói sua representação da realidade com um forte sentido de enunciar a verdade (SOUZA, 2017, p. 123).

Considerando então o potencial da narrativa oral, neste estudo, nos utilizamos de entrevistas semiestruturadas, tendo em vista que possibilitam que o entrevistado transmita um acontecimento ou uma situação a partir da narração (ALBERTI, 2004), bem como permitem a coleta de dados e avaliação da intervenção (neste caso, a mentoria), sendo, possivelmente, formativas para as mentoras.

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional, podendo ser usada como o principal método de investigação ou associada com outras técnicas de coleta.

Uma vantagem que se tem da entrevista sobre outras técnicas é que ela é um instrumento mais flexível, capaz de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos, criando uma relação de interação onde é possível perceber uma atmosfera recíproca entre quem pergunta e quem responde (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, a entrevista semiestruturada, por sua flexibilidade, permite ao entrevistador o auxílio de um esquema básico sem rigidez de sequência, passos e temas, ao mesmo tempo em que permite ao entrevistado uma maior abertura para colocar as questões livremente, da forma como considerar melhor e confortável.

Todavia, a entrevista exige alguns cuidados como o respeito pelo entrevistado, que envolve tanto questões do local e horário marcados quanto do sigilo e anonimato em relação ao informante. O respeito também perpassa o universo do entrevistado e seus

saberes; é fundamental que o entrevistador estabeleça um clima de confiança com o entrevistado, utilizando um vocabulário adequado ao nível de instrução do informante, estimulando o fluxo de informações, possibilitando com que o entrevistado se sinta à vontade para se expressar livremente.

É importante ressaltar que o trabalho com narrativas não busca estabelecer generalizações estatísticas, mas compreender o fenômeno em estudo em profundidade. Portanto, como pontua Abrahão (2003, p. 80)

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza [narrativa] o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica.

Assim, considerando as singularidades que influenciam os processos de constituição da identidade profissional em relação aos elementos dos contextos nos quais as mentoras fazem parte, nesta pesquisa, buscamos “apurar os detalhes”, isto é, realizar análises em profundidade. Além disso, levando em conta a importância das narrativas em contexto de pesquisas, a partir da fenomenologia das experiências, consideramos que a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014) pode potencializar a análise em profundidade. De acordo com Souza (2014, p. 43),

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Dito isso, em termos teóricos metodológicos, estimando a relevância e potencialidade das análises em profundidade e compreensiva-interpretativa, concebemos que as narrativas são ferramentas poderosas para explorar e analisar a constituição da identidade profissional (nesta pesquisa, a constituição da identidade de mentoria) pois possibilitam a compreensão dos contextos, da relação entre os sujeitos, da trajetória de vida, de formação e profissional, das experiências, das crenças, das escolhas, das causas e consequências das ações, permitindo que os professores se coloquem como protagonistas e assumam o papel central de suas histórias (SOUZA, 2014; REIS, 2008; CUNHA, 1997).

Assim, as narrativas são instrumentos potentes de reflexão, configurando-se como instrumentos poderosos para se investigar o que se pensa (PRADO; SOLIGO, 2005), tornando visíveis as ideias, os sentimentos, as incertezas, as dúvidas, as inquietações, os desejos e acertos; possibilitando a caracterização, a compreensão e a representação da experiência dos sujeitos.

De acordo com Connelly e Clandinin *apud* Galvão (2005) investigar as narrativas dos sujeitos é analisar as diferentes maneiras como experimentam o mundo, assim sendo, quando as pessoas narram as histórias de suas vidas e suas trajetórias, o pesquisador que as investiga reconstrói essas histórias e trajetórias a partir de um modelo de interpretação dos fatos. Assumimos, portanto, uma leitura representacional e interpretativa sobre o que as mentoras relataram em suas narrativas no que se refere à análise dos dados.

Diante disso, esperamos, a partir dos registros das professoras mentoras e da realização das entrevistas semiestruturadas, compreender como se configuram os processos de constituição da identidade profissional de professores mentores. Salientamos que as participantes do PHM ao iniciarem a participação no programa recebem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e demonstram estar de comum acordo com as pesquisas que serão realizadas, mediante assinatura no Termo em questão. Além disso, os nomes utilizados neste estudo correspondem verdadeiramente às colaboradoras, uma vez que elas se mostraram favoráveis ao uso de seus nomes ao assinarem ao TCLE.

Conforme pontuado anteriormente, indicamos uma análise compreensiva-interpretativa dos dados. Essa análise ocorreu em três tempos: “[...] Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus” (SOUZA, 2014, p. 43). Esses três tempos mantêm uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes (SOUZA, 2014).

Desse modo, organizamos os dados seguindo uma ordem cronológica (fatos e acontecimentos) e de escrita (elaboração das narrativas) a partir de uma análise em três tempos (SOUZA, 2014). Para tanto, foram registrados o período, os acontecimentos narrados (separados por elementos/eixos de análise), fatos e pessoas marcantes, tensões, processos reflexivos, aprendizagens, dentre outros, e uma breve síntese dos conteúdos contendo excertos das narrativas que se mostraram significativos para responder os objetivos da investigação.

O processo de análise se iniciou com a leitura das narrativas escritas; memoriais de formação, diários reflexivos, narrativas de avaliação e autoavaliação, reflexões de aprendizagens. Após a leitura inicial, visando entender o perfil e a globalidade do grupo e

conhecer o conjunto de narrativas – Tempo I (SOUZA, 2014) –, realizamos uma nova leitura temática – Tempo II (SOUZA, 2014) – em que foram destacados alguns eixos a partir de nossos objetivos específicos. Sendo eles as trajetórias pessoais e profissionais das mentoras, as compreensões sobre a mentoria e os seus papéis de mentora, e as tensões e formas de enfrentamento vividas no exercício da mentoria. Considerando esses eixos, buscamos evidenciar regularidades e irregularidades, particularidades e subjetividades e separamos os dados por ordem cronológica de acontecimentos/escrita. Realizamos uma análise compreensiva-interpretativa – Tempo III (SOUZA, 2014) – dos dados desde o início da análise, ao lermos e relermos o conjunto de narrativas constantes vezes.

Concomitante à leitura temática das narrativas escritas, realizamos a segunda entrevista semiestruturada com as mentoras (a primeira foi realizada por outros membros da equipe do PHM, em 2018). As questões da entrevista foram elaboradas junto à equipe de formação do PHM. Após definirmos as perguntas, agendamos um horário com as mentoras e entrevistamos as quatro colaboradoras desta pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois as transcrevemos. Os áudios, no total, somaram um pouco mais de 4 horas de gravação e cada transcrição, em média, demorou dois dias para ser realizada. Após a transcrição buscamos entender esse novo conjunto de narrativas – Tempo I (SOUZA, 2014) – e realizamos a leitura temática – Tempo II (SOUZA, 2014) –, separando os dados a partir dos eixos pré-estabelecidos, observando seus elementos (regularidades e irregularidades) e sistematizando-os dentro da ordem cronológica de acontecimentos/escrita. A análise compreensiva-interpretativa – Tempo III (SOUZA, 2014) – também ocorreu desde o início.

Para entender o processo de construção da identidade de mentora consideramos importante compreender primeiramente alguns elementos das trajetórias pessoal e profissional, que constituem a identidade docente, uma vez que o mentor é um professor experiente e antes de se formar mentor ele se formou professor; para se tornar mentor ele deve incorporar novos conhecimentos em sua base de conhecimentos para a docência (GOBATO, 2016).

Neste sentido, primeiro analisamos alguns elementos das trajetórias pessoal e profissional, que parecem ter influência no processo de construção da identidade docente das professoras colaboradoras desta pesquisa e, na sequência, buscamos entender como esses elementos, as compreensões sobre a mentoria e os papéis de mentora, as tensões e forma de enfrentamento vividas no exercício da mentoria possivelmente influenciam a constituição da identidade de mentora. Salientamos que a constituição da identidade docente não é nosso foco de pesquisa, mas a construção da identidade de mentora.

4. ELEMENTOS DAS TRAJETÓRIAS PESSOAL E PROFISSIONAL

o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor (NÓVOA, 1992b, p. 15).

Conforme assinalado anteriormente, neste estudo, focaliza-se a análise e discussão da construção da identidade de mentora e não da identidade docente. Neste capítulo, analisamos elementos das trajetórias pessoais e profissionais das mentoras, revelados através da elaboração de memoriais de formação, a fim de entender possíveis influências desses elementos na construção de suas identidades docente e de mentora. Consideramos que para investigar a construção da identidade de mentora é necessário ter algumas compreensões sobre certos aspectos da constituição da identidade docente dessas professoras, tendo em vista que o professor mentor é um professor experiente que foi/está se constituindo docente antes de começar a se constituir mentor. Assim, os dados apresentados a seguir revelam alguns elementos das trajetórias pessoais e profissionais das professoras, constituintes de suas identidades docentes, que nos auxiliarão a discutir sobre a construção da identidade de mentora.

4.1. ADRIANA

No início de seu memorial, ao refletir sobre sua carreira, Adriana relatou que:

Minha constituição como docente deve ter se iniciado antes mesmo de meu ingresso na escola. [...] Me lembro de ter alguns livros de literatura infantil e duas lousinhas na área de casa, uma para mim e outra para minha irmã, onze meses mais nova do que eu. Enquanto minha mãe lavava nossas roupas no tanque, brincávamos de escolinha. Minha mãe passava atividades na lousa e nós copiávamos em cadernos. Outras vezes, eu era a professora e minha irmã, a aluna. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017)

Desse modo, a mentora considerou que desde a época em que brincava de escola em casa já se constituía enquanto docente. Além disso, ela também pontuou a forte influência de sua família em sua vida escolar – e, possivelmente, essa influência impactou na constituição de sua identidade, considerando que a família representa um dos lócus de mediação da formação do sujeito (DOMINICÉ, 2010). Ao narrar sobre o período em que frequentava a pré-escola, destacou:

[...] naquela época [em que frequentava a pré-escola], por volta de 1978, não era obrigatória a frequência, mas minha mãe achava importante nos levar. Meus pais estudaram apenas até a 4ª série primária. Como meu pai morou em fazenda até os 20 anos de idade, parou seus estudos e foi

aprender o serviço do campo. Minha mãe já morava na cidade e queria continuar seus estudos, mas devido a condição financeira da família teve que trabalhar. Seu sonho era se tornar professora. Acho que é por isso que ela dava tanta importância para a educação escolar. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Ainda neste sentido:

Durante o ano que cursei a pré-escola, me lembro da presença assídua de minha mãe nas reuniões e ajudando a professora com trabalhos manuais, confecção de lembrancinhas e até fantasias. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Assim, devido à falta de oportunidade dos pais de Adriana para obterem um nível de escolaridade melhor, consideravam importante a presença da filha na escola e davam muito valor aos estudos dela; o que influenciou para que a mentora também valorizasse o ensino.

Adriana também enfatizou em seu memorial que aprendeu a ler logo na pré-escola, uma vez que “foi com a tia Irene que aprendi a ler” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017). Dessa maneira, ao ingressar na antiga 1ª série:

[...] já sabia ler e passei a frequentar a biblioteca da escola. Todos os dias, após o recreio, a professora nos mandava retirar livros para realizar a leitura em casa. Me recordo de ir à biblioteca todos os dias, porque os livros que eram indicados para minha idade eu os lia de um dia para o outro. A bibliotecária, então, passou a me indicar livros mais extensos que eu levava dois ou três dias para ler. Nunca me esqueci de um livro que li na 2ª série, intitulado “A volta ao mundo em oitenta dias”. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Assim, com grande suporte de sua família, sobretudo de sua mãe, e a partir do trabalho da professora da pré-escola, Adriana aprendeu a ler antes de ingressar à 1ª série. Além disso, o estímulo da bibliotecária da escola também incentivou para que cada vez mais se interessasse por livros e novas leituras. Isso indica que, assim como a família, os professores e até mesmo agentes escolares marcaram a construção de identidade de Adriana.

Ainda neste período a mentora enfrentou um episódio marcante em sua trajetória:

[...] meu pai perdeu o emprego e meu irmão nasceu prematuro e sem perspectiva de sobreviver. Lembro de minha mãe chorando pelos cantos e me pai muito nervoso. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Tal episódio provocou algumas mudanças em sua rotina:

[...] graças a Deus meu irmão sobreviveu e meu pai conseguiu outro emprego. [...] [Mas] como o salário do meu pai não era mais suficiente para nos sustentar, minha mãe teve que arrumar um emprego também. Foi trabalhar como faxineira em uma escola particular [...]. Nessa época eu tinha 10 anos e comecei a ajudar minha mãe a cuidar da casa e de meus irmãos. Fazia minhas tarefas sozinha e estudava para as provas também. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Sendo assim, Adriana passou a não contar mais com a presença assídua de sua mãe

em seus estudos. Contudo, enfatizou que:

Mesmo trabalhando fora, minha mãe sempre acompanhava nossa vida escolar, cobrava as tarefas e tomava as matérias das provas. Sempre nos dizia que o estudo era muito importante para a vida das pessoas. Que ela e meu pai não tiveram oportunidade de estudar, mas que estavam fazendo o máximo para que nós tivéssemos. Por isso, tínhamos que aproveitar a oportunidade e nos esforçar ao máximo. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Percebemos, então, a forte influência da família de Adriana em sua formação e constituição de identidade. A seguir, a presença e influência da família aparecem novamente:

Terminado o ano, 1988, teria que ingressar no colegial, hoje ensino médio. Naquele tempo, havia o colegial e o curso do Magistério para formação de professores. Naquele momento minha mãe me chamou para uma conversa que foi decisiva para minha primeira escolha. Ela me falou que meu pai e ela não teriam condições de nos manter em uma faculdade. Eles tentariam nos manter nos estudos até o final do ensino médio e depois teríamos que trabalhar. Se eu optasse por fazer o colegial não teria uma profissão e, por isso, acabaria por trabalhar no comércio ou em mercados. Mas, se eu escolhesse cursar o Magistério terminaria o ensino médio com uma profissão. Trabalharia como professora e, com meu salário, poderia cursar uma faculdade. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

A partir do exposto, a mentora relatou que optou por fazer o Magistério, pois “[...] tinha a compreensão das dificuldades financeiras [...]” que sua família enfrentava (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Já no Magistério, Adriana destacou ter passado por outras experiências, que também marcaram sua identidade docente:

No mesmo ano em que ingressei no curso do Magistério, [...] também entrei para o grupo de jovens [...] e passei a dar aulas no curso de Crisma. [...] Durante esse período de formação no Magistério e de participação no grupo de jovens, também passei a me envolver mais em questões políticas, como movimentos e passeatas para reivindicação de direitos dos trabalhadores, dos professores e até mesmo no movimento cara pintada, pelo impeachment do então presidente da república Fernando Collor de Melo, em 1992. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Esse relato revela que junto à formação inicial a mentora exerceu práticas sociais de ensino e foi constituindo sua identidade de ensino na prática social, ao mesmo tempo em que constituía sua identidade docente.

Ainda sobre o Magistério, a mentora enfatizou que “o curso do Magistério foi muito importante para a minha formação, pois aprendíamos mais tecnicamente como dar aulas” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017). Dentre as aprendizagens mais técnicas, Adriana destacou a confecção de variados instrumentos de ensino como “materiais para as

diversas áreas do conhecimento, jogos, livretos e até mesmo uma cartilha” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

A partir desse relato sobre as aprendizagens mais técnicas e a importâncias delas, podemos fazer um paralelo com as discussões acerca do conhecimento do conteúdo (SHULMAN, 1987), uma vez que nos cursos de Pedagogia costuma-se priorizar o conhecimento pedagógico em detrimento do conhecimento do conteúdo (MIZUKAMI, 2004).

Ao narrar sobre seu estágio no Magistério, Adriana destacou que enfrentou alguns desafios:

[...] durante esse período, as cartilhas tinham sido substituídas pelo famoso “construtivismo”. As professoras não tinham mais as cartilhas para trabalharem com os alunos, mas nada foi colocado em seu lugar. Muitas ficaram perdidas. Durante o estágio acompanhávamos o trabalho das professoras, suas dificuldades e novos desafios. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

E sobre estes desafios inferiu:

Sempre que ocorrem mudanças nas propostas políticas pedagógicas, há um período de transição, um período de resistência ao novo, de dificuldade de mudar as práticas já estabelecidas, e minha formação estava acontecendo nesse momento. Líamos sobre a nova proposta, mas ao mesmo tempo nos apegávamos em materiais considerados tradicionais, como as famílias silábicas, cartilhas e muitos outros. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Esses registros do memorial da mentora evidenciam uma prática comum na área da Educação, onde reformas educacionais são implementadas de cima para baixo e os professores, na maioria das vezes, não têm espaço de voz e precisam aprender a lidar com as mudanças propostas sem sequer entendê-las ou saber como aplicá-las; ocasionando grande resistência entre os docentes e dificuldades para se mudar práticas existentes.

Após a conclusão do Magistério Adriana tinha como objetivo procurar por empregos na área da Educação, para que com o dinheiro de seu trabalho pudesse pagar por cursos pré-vestibulares e, assim, ingressar em um curso de graduação. Segundo a mentora:

No meio do ano de 1993 fui chamada para substituir um professor numa escola de educação infantil, em uma turma de 4 anos. Foi uma experiência muito gratificante. A turma era pequena, 12 alunos. E a escola tinha uma grande área verde. Duas amigas, que se formaram no Magistério comigo, trabalhavam nesta escola e me ajudaram bastante no início do trabalho. No final deste mesmo ano fui convidada a continuar como professora da escola [...] (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Neste mesmo ano, enquanto trabalhava, Adriana estudava em casa para prestar o vestibular. Sua primeira opção era cursar Jornalismo. Contudo, não foi aprovada. Assim, no ano seguinte, ainda trabalhando na mesma instituição a mentora começou a frequentar um

curso pré-vestibular. Sua opção passou a ser o curso de Psicologia. Mas, novamente, não foi aprovada.

Depois de não ser aprovada por duas vezes no vestibular a mentora passou a considerar que talvez não conseguiria ingressar em uma universidade. Contudo, novamente a presença e apoio de mãe foram marcantes:

Minha mãe, que sempre me apoiava nos estudos, me dizia: “filha por que você não presta o curso de Pedagogia? Você já é professora”. Mas, eu dizia que por isso mesmo é que eu queria fazer um outro curso. “Além disso...”, continuava ela, “...se você passar em um curso fora da cidade, como vai se manter? Seu pai e eu não temos condições de mantê-la em outra cidade”. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Dessa maneira, no ano seguinte, ainda trabalhando na mesma instituição e com uma turma de seis anos – onde Adriana teve sua primeira experiência como alfabetizadora e destaca que “foi muito gratificante poder acompanhar o desenvolvimento dos alunos, durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. [...] Confesso que gostei” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017) –, além de fazer o curso pré-vestibular passou a pagar por aulas particulares de matemática e física. E, ao final do ano, prestou o vestibular para Pedagogia e foi aprovada.

Adriana relatou que não foi fácil conciliar a graduação com o trabalho e a vida pessoal, por isso, acabou aproveitando uma oportunidade:

Durante o segundo ano do curso tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica, então deixei o trabalho da escola de educação infantil para me dedicar somente aos estudos. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Contudo, o afastamento da sala de aula não durou muito:

Com o passar do tempo fui sentindo falta do ambiente escolar, da sala de aula e dos alunos. Então, no ano de 1998 prestei o concurso público para professor do ensino fundamental [...]. Fui aprovada e, em 1999, ingressava na rede municipal de ensino como professora de uma sala de 2ª série do ensino fundamental. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Sobre o início de carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a mentora ponderou que não foi fácil:

A escola em que consegui uma sala era muito distante de casa e eu não tinha carro. Tinha que ir ao trabalho de ônibus. A escola ficava na periferia da cidade e as crianças tinham muita defasagem de idade/série. Naquele tempo, ainda havia retenção por série. As salas eram numerosas. Não tive coragem de escolher uma sala de 1ª série, fiquei com medo de não conseguir alfabetizá-los. Então, achei melhor ficar com uma turma de 2ª série. Acontece que metade da sala já tinha sido retida e muitos não estavam alfabetizados. Fiquei apavorada. E agora, o que iria fazer? Não bastasse minha falta de experiência e segurança, ainda enfrentava outros problemas como a indisciplina dos alunos; dificuldade para organizar e

distribuir os conteúdos; administração do tempo da aula; preencher os documentos exigidos pela coordenação e direção. Eu nem sabia como preencher o diário de classe. A realidade com que eu me deparava não era nada parecida com a experiência que tive na pré-escola. Tudo era diferente. Além disso, vivia o conflito entre a teoria que estava estudando na faculdade e a realidade diária da prática em sala de aula. Pensei várias vezes em desistir, mas minha mãe, como sempre, me apoiava e dizia: “Calma filha, é assim mesmo. Com o tempo você vai pegando o jeito”. Também pude contar com a ajuda de algumas colegas de trabalho que já tinham um pouco mais de experiência e me ajudaram muito, desde a preencher o diário e outros documentos, até com sugestões de atividades e sequências didáticas de alguns conteúdos. Vi algumas colegas iniciantes desistirem pelo caminho e acredito que o apoio da minha família e das colegas foi decisivo para a minha permanência na carreira docente. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Ao lembrar seu início de carreira, Adriana relatou experiências que condizem com o que aponta a literatura da área de Formação de Professores, uma vez que os professores iniciantes corriqueiramente enfrentam realidades de trabalho que não esperavam e podem até questionar sua permanência na carreira (LIMA, 2006; MARIANO, 2006).

Desse modo, a partir da ajuda e apoio de sua família e, sobretudo, de algumas companheiras de trabalho, Adriana seguiu e permaneceu na carreira docente; a literatura também pontua a importância do apoio de colegas de trabalho para o enfrentamento dos desafios e permanência na docência (NÓVOA, 2019, entre outros). Nessa época, também concluiu o curso de Pedagogia.

Pouco após concluir a graduação a mentora sentiu necessidade de voltar à universidade em busca de formação continuada:

[...] retornei para a faculdade, como reingresso, para cursar “Habilitação de Educação Especial”, área que despertou meu interesse depois que comecei a lecionar na rede pública e encontrei alguns alunos muito especiais. Foram experiências difíceis, mas de muita aprendizagem. Também durante esse período iniciava-se, no contexto político e educacional, o movimento de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Novamente eu estava presenciando uma mudança de paradigma na educação. E como tudo que é novo gera medo e insegurança, estávamos novamente enfrentando debates, dúvidas, resistências, angústias e dificuldades. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Esse relato de Adriana revela a importância da formação continuada no processo de desenvolvimento docente, tendo em vista que essa formação tem o objetivo de desenvolver e auxiliar o professor em formação (MARCELO, 1999a; GALINDO, 2011).

Além disso, novamente a mentora enfrentou um cenário de mudanças na área da Educação. Considerando que os diferentes contextos dos quais o sujeito faz parte também influenciam suas identidades (RODGERS; SCOTT, 2008), esses cenários marcaram

fortemente a constituição da identidade docente de Adriana. E isso se refletiu, inclusive, no próximo trecho de seu memorial:

Sempre lutei pelos direitos dos professores, dos alunos e por uma educação de qualidade. Participei das discussões e elaboração do primeiro estatuto da educação do município [...], de paralizações e movimentos para melhoria da merenda e dos materiais escolares. Sempre com responsabilidade, respeitando os alunos e os colegas de trabalho. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Neste sentido, podemos evidenciar que as experiências da mentora no contexto pessoal e profissional auxiliaram a constituir alguns aspectos marcantes de sua identidade profissional; aspectos estes que formam o seu ser, saber e fazer docente (TARDIF, 2002).

Buscando novamente por formação continuada, em 2002, Adriana ingressou “no programa de mestrado em Educação Escolar [...]” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017). Segundo a mentora:

Nesse ano estava com uma turma de 1ª série, mas estava difícil conciliar as aulas do mestrado com o horário de trabalho. Por esse motivo, em outubro do mesmo ano, consegui uma bolsa de estudos e pedi exoneração do meu cargo como professora. Mais uma vez deixava a carreira docente para me dedicar aos estudos. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Ainda neste sentido:

Durante o mestrado pude me distanciar da sala de aula e olhar de outro ponto de vista para o funcionamento do sistema municipal de educação. Tive contato com profissionais da secretaria da educação; diretoras; professoras de sala de recursos e professoras regulares de outras séries e com pais de crianças com necessidades educacionais também. Foi uma experiência muito rica, além da oportunidade de acompanhar a implantação da política de educação inclusiva em [nome do município omitido], assunto pertinente à minha dissertação. Terminado o mestrado, retornei à rede municipal de ensino como professora ACT em 2004 e 2005. [...] Também prestei outro concurso público e fui efetivada na rede municipal novamente em 2006. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Então, ao finalizar seu mestrado e regressar à rede municipal de ensino novamente, Adriana assumiu uma sala dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, após dois anos a mentora passou por um momento marcante e de grandes dificuldades:

Em 2008, com o nascimento do meu segundo filho, pensei em parar a minha carreira como docente mais uma vez, pois foi um ano muito difícil. Morava muito longe da escola que trabalhava; tinha acabado de encerrar minha licença maternidade e, por isso, todos os dias tinha que sair de casa, deixar meu filho na casa da minha mãe e entrar na escola às 12h30min. Mas, meu marido só chegava para o almoço às 12h00min e o meu filho mais velho, com 3 anos e meio, ficava chorando todos os dias ao me ver sair. Às vezes, quando meu marido chegava, o meu filho mais novo já estava dentro do carro, no bebê conforto, com as bolsas e o mais velho de mãos dadas comigo, na garagem, esperando o pai chegar. Não conseguia

conciliar o trabalho e os afazeres domésticos e materno. Não conseguia elaborar atividades interessantes e desafiadoras para os alunos, me sentia fracassada como mulher e professora. Adoecei várias vezes naquele ano e pensei que não estava ajudando as crianças, que o melhor seria ficar em casa. Nesse momento o apoio do meu marido foi imprescindível. E, apesar das dificuldades, consegui terminar aquele ano letivo, que me proporcionou muitas reflexões sobre minha pessoa e minha postura como profissional. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Conciliar tantas responsabilidades e afazeres fizeram com que Adriana pensasse em desistir da carreira, mas com o apoio de sua família, novamente, ela permaneceu e superou os desafios, demonstrando grande capacidade de resiliência (DAY, 2014); aspecto também marcante de sua identidade docente.

Diante do exposto, ao refletir sobre sua carreira, a mentora inferiu:

E aqui estou, com mais de vinte anos de carreira como docente, procurando realizar meu trabalho com responsabilidade e trocando experiências com as colegas de trabalho, sejam elas com muita ou pouca experiência, pois toda troca nos proporciona aprendizagem. A cada ano que passa, a cada nova turma que assumo, me deparo com novas dúvidas, novas reflexões, angústias e conquistas, pois, apesar dos anos de experiência vividos como professora, educar é sempre um recomeço. Os alunos são outros, as relações entre pais e professores são outras, os materiais pedagógicos e as políticas públicas estão em constante mudança. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Desse modo, podemos evidenciar que o processo de construção de identidade é algo dinâmico e contínuo e que as trajetórias pessoal e profissional de Adriana revelaram diversos aspectos fortemente marcantes em sua identidade docente como o comprometimento profissional, o engajamento político, a busca por formação continuada e a resiliência.

Além disso, o processo de construção da identidade de Adriana abarcou diversas tensões, desafios e superações que serviram de “pano de fundo” para o processo de construção de sua identidade profissional.

4.2. JOICE

Ao iniciar seu memorial, Joice revelou que “voltar à infância é um ato de curiosidade necessário para explicar a minha trajetória profissional” (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017). E, assim, rememorou alguns momentos:

Nasci e cresci na periferia da cidade [...]. Assim como a maior parte das famílias do bairro onde morava, minha mãe criou filhos e filhas de forma totalmente diferente: ao menino, o incentivo para atividades masculinas e, às meninas, o incentivo e a obrigação para aprender as tarefas do lar. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

A mentora ainda relatou que apesar da baixa escolaridade de sua família, com avós analfabetos e pais com formação até a quarta série do Ensino Fundamental, recebeu bastante incentivo com relação aos estudos:

[...] cresci ouvindo que era só estudando que poderia mudar a situação financeira na qual nos encontrávamos e a exclusão social que sofríamos diariamente. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

E, diante disso, pontuou:

Ouvindo isso, passei a ter “a escolinha” como brincadeira preferida. A brincadeira diária com crianças mais velhas me possibilitou estar alfabetizada aos seis anos de idade e, a partir daí, deixei de ser a aluna para ser a professora. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Desse modo, percebemos a influência da família na constituição da identidade de Joice uma vez que, devido aos ensinamentos de seus familiares sobre a importância da educação, ela passou a preferir brincadeiras relacionadas à escola; e o mais interessante é que ela se tornou a professora dessas brincadeiras. Assim como na trajetória de Adriana, a família ocupou um espaço determinante na formação de Joice (DOMINICÉ, 2010).

Joice narrou que passou a frequentar a escola no Ensino Fundamental, aos sete anos de idade, e revelou algumas experiências que marcaram a constituição de sua identidade docente:

[...] lá pude me deparar com um tipo de ensino pautado em decorar conteúdos com ausência do diálogo e compreensão. Foi preciso um tempo grande para conseguir me adaptar; muitos dos meus amigos não conseguiram e acabaram por reprovar ou desistiram de estudar. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Ainda sobre as experiências no Ensino Fundamental:

A quarta série me marcou muito. Pelo fato de estar amadurecendo passei a ver as injustiças sociais com repulsa e revolta, mas pensava que com organização poderíamos mudar o mundo. Naquele ano, a postura da professora só fez aumentar a minha revolta; ela trabalhava portando joias e roupas finas. Obrigava-nos a limpar a sala (varrer, passar pano e encerar), a limpar as carteiras, a lavar tapete e a levar flores e frutas. A sala era composta por alunos de baixa renda; os que possuíam melhores condições sentavam-se à frente, os outros se sentavam ao fundo e, frequentemente, eram humilhados; eu mesma passei por várias humilhações. No decorrer do ano, muitos alunos foram desistindo de estudar. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Essas vivências e experiências da mentora, embora negativas, possuíram um papel fundamental na construção de diversos aspectos de sua identidade, tendo em vista que a partir delas (e da influência de sua família, como evidenciado anteriormente) ela construiu posicionamentos e ideologias fortes e, por isso, podem ser consideradas experiências formadoras (JOSSO, 2004).

Aos quatorze anos, Joice que já trabalhava, decidiu participar do processo seletivo do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no qual foi aprovada. Ao ser aprovada, ela passou a receber uma bolsa de estudos equivalente a um salário mínimo, na época, e pode deixar o antigo trabalho para se dedicar aos estudos.

Ao narrar sobre o curso do CEFAM a mentora inferiu:

O curso sofreu muitas críticas pelo fato de oferecer bolsa a todos os alunos, uma delas era que com a bolsa pessoas menos favorecidas teriam o direito ao acesso e permanência no curso e, com isso, seriam formados professores pobres para dar aula para pobres. Essa crítica serviu para que me dedicasse cada dia mais aos estudos; o meu interesse era dar aula para os menos favorecidos, com o intuito de oferecer-lhes uma educação de qualidade. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

No trecho acima, evidenciamos que as críticas voltadas ao curso de Magistério serviram para impulsionar e fomentar ainda mais o interesse de Joice em trabalhar com as classes menos favorecidas; marcando ainda mais aspectos de posicionamento e ideologias de sua identidade docente.

Ainda no Magistério, a mentora relatou ter desenvolvido grande afinidade por Paulo Freire e pela Educação de Jovens e Adultos (EJA):

No segundo ano do curso, nas aulas de didática, passei a ouvir que a educação não era um ato de amor, mas um ato político. Nessa disciplina, pela primeira vez, a professora mostrou que a educação poderia contribuir com possibilidades transformadoras para as classes desfavorecidas. Nesse momento o curso ganhou maior significado em minha vida. Assim, comecei a fazer algumas leituras indicadas por ela, como, por exemplo, leituras sobre o educador Paulo Freire. A partir das leituras deste autor, conheci e me descobri na Educação de Jovens e Adultos. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Assim, devido ao fato das obras e vivências de Paulo Freire, bem como do contexto histórico e social da EJA se relacionarem com as ideologias que Joice vinha construindo desde a sua infância, a mesma passou a dar maior significado ao curso de Magistério e se encontrou como docente; estabelecendo, a partir destas referências, o seu caminho dentro da área da Educação. Consideramos que a mentora encontrou uma teoria/filosofia de vida para explicar sua realidade.

Com o intuito de cursar Pedagogia após a finalização do Magistério, a mentora relatou:

No terceiro ano de Magistério, incentivada pelos professores, considerados anjos em minha vida, prestei vestibular para saber o quanto precisaria me dedicar para poder entrar numa universidade pública e fazer o curso de Pedagogia e, para minha surpresa e desespero, fui aprovada. Surpresa, de um lado, pois sempre ouvi que universidade pública era destinada aos que pertenciam à classe social média/alta, que fizeram o ensino fundamental e médio em escolas de boa qualidade, e desespero, de

outro lado, pois ainda faltava um ano para terminar o curso de Magistério realizado em período integral. Mas, contando com o apoio dos professores do CEFAM e da [universidade], consegui fazer os dois cursos ao mesmo tempo. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Sendo assim, com o apoio de seus professores do CEFAM e da universidade, apesar das dificuldades, Joice conseguiu concluir o Magistério enquanto cursava o primeiro ano do curso de Pedagogia. Todavia, suas dificuldades aumentaram no segundo ano da graduação:

[...] o segundo ano foi marcado por dificuldades financeiras, pois a bolsa que tinha no Magistério terminou e meu irmão foi aprovado no curso de Ciências da Computação [...]. Para o meu pai, operário de fábrica, era quase impossível manter dois filhos apenas estudando. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Para superar a dificuldade financeira e permanecer na universidade, a mentora buscou algumas alternativas:

[...] fiz diversas entrevistas com professores para adentrar em grupos de pesquisa. Nesse período, conheci um grupo do departamento de Letras que estudava Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como já tinha familiaridade com o tema, fui convidada a integrá-lo. Depois de seis meses, passei a receber uma bolsa atividade que correspondia, na época, a três salários mínimos; recebi essa bolsa por 24 meses e depois passei a receber uma bolsa do CNPq, por mais 18 meses. A bolsa me ofereceu a oportunidade de permanecer na universidade até o término do curso. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

A inserção de Joice no grupo de pesquisa não apenas proporcionou a ela a oportunidade de prosseguir com seus estudos, devido ao fomento da bolsa, como também possibilitou que se envolvesse e pesquisasse sobre um tema que, desde o Magistério, era de seu profundo interesse; a EJA. Sobre as atividades no grupo, ela destacou:

Particpei do projeto sobre Educação de Jovens e Adultos no período de 1995 a 1998. O objetivo era estudar a EJA no Brasil e no município de [nome omitido], para construir um material específico para o município [...]. Para isso, fizemos a leitura de diversos livros, entrevistas com estudantes, visitas às salas, etc. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Ainda sobre as atividades no grupo, mas considerando o contexto político e social da EJA, pontuou:

Na década de 90, período em que participei do projeto, constatamos uma desobrigação do governo Federal para com a Educação de Jovens e Adultos, transferindo aos estados e aos municípios o oferecimento da EJA. Esta desobrigação tem como marco o fim da Fundação Educar, em 1990, no início do governo Collor. Com a ausência do governo Federal na indução de políticas para a EJA, o campo passou a ser caracterizado pela disseminação de experiências organizadas pela sociedade civil e por órgãos não governamentais. Nesse período, experiências como o Movimento de Alfabetização (MOVA) passaram a ser difundidas. O período também foi marcado pela aprovação da nova LDB, em dezembro de 1996. [...] Nesse mesmo ano, sob o governo de Fernando Henrique

Cardoso, em parceria com instituições de ensino superior, empresas e prefeituras municipais, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado por Ruth Cardoso, primeira dama, com a finalidade de combater o analfabetismo existente em muitos municípios do Brasil. A [universidade] aderiu ao Programa e adotou um município [...], no estado da Paraíba, para desenvolver os trabalhos de alfabetização. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

No relato acima, a mentora demonstrou estar a par da realidade da Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional, o que evidencia um forte comprometimento profissional constituinte de sua identidade (SCHUTZ; HONG; FRANCIS, 2018).

Dessa maneira, além de desenvolver trabalhos sobre a EJA em uma cidade a mentora também desenvolveu em outra, junto ao grupo de pesquisas da universidade. Segundo ela:

Esse período foi muito rico, pois em janeiro e julho recebíamos os alfabetizadores na universidade federal para darmos a eles formação inicial e, nos demais meses, íamos à Paraíba para supervisionar, orientar os trabalhos e dar a formação continuada. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Sobre esta experiência, ainda inferiu:

Poder participar do programa me fez crescer muito enquanto pessoa e enquanto profissional, pois as trocas de experiências entre os municípios eram riquíssimas, as realidades eram muito diferentes, enquanto aqui valorizávamos o trabalho com texto, lá eles usavam a cartilha do B, A, BA. Enquanto aqui tínhamos uma biblioteca gigantesca, lá levávamos livros e para não estragar o prefeito trancava-os em um baú!!! (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Joice destacou, então, o quanto a experiência no projeto foi importante para sua formação; inclusive por ter possibilitado o conhecimento de outras realidades. Desse modo, a professora considerou que pode crescer muito, tanto profissionalmente quanto pessoalmente; o que revelou certas influências desta experiência na construção de sua identidade docente.

Após a finalização da graduação, Joice prestou concurso público para as áreas que estavam sendo ofertadas: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Aprovada em ambas, a mentora optou por atuar na Educação Infantil.

Sobre seu início de carreira, destacou:

O início para qualquer recém-formado não é nada fácil, somos jovens, temos ideias e conhecimentos fervilhantes, mas muitas vezes a prática é muito diferente dos nossos conhecimentos. No primeiro dia do planejamento, nos apresentamos e, por orientação, falamos quais eram os nossos sonhos. Os meus, sonhos de uma recém-formada, com uma filha pequena, desejando mudar o mundo para melhor. Me coloquei, falei e, nesse momento, fui interrompida por uma professora que já estava na escola há muito tempo que retrucou dizendo que “sapo de fora não chia”,

que não era para eu me colocar, pois estava apenas iniciando o meu trabalho. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Assim, a mentora encontrou dificuldades por ser iniciante na docência e não ser um período fácil, como também enfrentou a falta de apoio e de empatia de professoras experientes (MARCELO, 1999a; MARIANO, 2006).

Todavia, Joice não permaneceu por muito tempo nesta instituição:

Nesse mesmo ano o [nome da instituição omitido] abriu concurso público para a contratação de dois professores para atuar no ensino fundamental e resolvi prestar, afinal, estava iniciando minha carreira profissional com a certeza de que era isso que eu queria para minha vida!!! Fui aprovada em segundo lugar e pude ocupar a vaga!! Iniciei o trabalho em fevereiro de 2000 em uma sala de 3ª série com 40 alunos [...]. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Sobre seu início na nova instituição, pontuou:

[...] muito diferente da prefeitura municipal, fui recebida pelos professores de braços abertos. Eles me auxiliavam, me ajudavam no planejamento semanal, me ajudavam com os alunos com dificuldades e, em troca, eu os auxiliava com a fundamentação teórica que tinha e era consistente. Neste ano, tudo aquilo que vi na [universidade] passou a fazer sentido graças ao auxílio dos professores mais experientes. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Ao contrário do experienciado pela mentora na prefeitura, na nova instituição ela recebeu apoio dos professores experientes e se sentiu acolhida e parte da equipe. Esse acolhimento foi fundamental para reforçar a escolha de Joice sobre a carreira docente e auxiliar com que permanecesse na profissão (LIMA, 2006; TANCREDI, 2009).

Entretanto, mais uma vez a mentora não permaneceu muito na instituição, porém, dessa vez, por outro motivo:

Já em março de 2001, foi eleito [...] um prefeito do Partido dos Trabalhadores [...]. Diante de minha trajetória em EJA, fui convidada por este prefeito para assumir a coordenação de EJA na Secretaria Municipal de Educação. A proposta de governo na área educacional era democratizar o acesso e a permanência dos educandos no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos e diminuir os índices de analfabetismo no município. Para cumprir essa meta, em 2002, iniciamos o trabalho para implementar o MOVA e, em junho do mesmo ano, após disputa política, o programa foi aprovado na câmara municipal. Observa-se que, diferente de outras experiências, o MOVA no município não nasceu dos movimentos populares, mas do compromisso da prefeitura em superar o analfabetismo na cidade. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Assim, Joice atuou na Secretaria de Educação como coordenadora da EJA, por 12 anos. Sobre esta experiência, ponderou:

Atuar como coordenadora tão jovem e recém-formada, possibilitou-me crescer muito como pessoa nas relações estabelecidas com os professores experientes, implementar muitos sonhos, sonhar em conjunto com eles e

estabelecer parcerias importantes para o crescimento da modalidade de ensino. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Ainda neste sentido:

Durante o período em que estive na Secretaria de Educação atuei como formadora de diferentes cursos e como formadora na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no programa Paraná Alfabetizado. Em todos os cursos o legado de Paulo Freire estava presente, sempre acreditei e fiz valer os dizeres dele: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

A atuação de Joice como coordenadora de EJA foi fundamental para a construção de sua identidade docente. Essa atuação marcou mais fortemente suas ideologias e posicionamentos políticos; que desde o início de sua escolarização (e início de sua construção de identidade docente) se pautavam em lutar pelos menos favorecidos – como aparece em determinados trechos de seu memorial. Além disso, mesmo sendo iniciante quando recebeu convite para atuar na coordenação, não demonstrou ter se intimidado ou ter vivido um momento conflituoso.

Do mesmo modo em que sua atuação na coordenação da EJA se iniciou por ir ao encontro de ideologias políticas marcantes em sua identidade, também se encerrou quando confrontou suas ideologias e crenças:

Em fevereiro de 2012 a prefeitura municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, anunciou que fecharia as salas de EJA dos bairros e manteria apenas uma escola central funcionando, deixando de levar em consideração as características específicas dessa modalidade de ensino. Por estar distante do que eu acreditava ser melhor para a EJA e, para eu poder aderir à luta em defesa dos alunos, entreguei minha carta de exoneração e fui para as ruas com eles. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Após entregar sua carta de exoneração na Secretaria de Educação, Joice se deparou novamente com uma realidade que já estava distante:

Entregar a carta me fez voltar para uma realidade que tinha deixado adormecida há mais de 11 anos, retomei meu trabalho como professora de Educação Infantil, agora em outro contexto, mais experiente e mais madura. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Ainda como professora na Educação Infantil, a mentora novamente recebeu um convite para atuar como formadora de professores:

No ano seguinte ao meu retorno, fui convidada pela professora [nome omitido] do departamento de Letras para fazer parte do grupo que daria formação aos professores alfabetizadores da rede municipal e estadual no Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Participei por dois anos e nos dois anos seguintes não aceitei a proposta por problemas pessoais. (Joice. Memorial de Formação. Junho/2017).

Atualmente, a mentora atua na Educação Infantil e finalizou, em 2018, um curso de

especialização em Alfabetização e Letramento. Ela também possui outras duas especializações, sendo uma delas em Educação de Jovens e Adultos.

Um fato interessante é que Joice não teve experiência prática na Educação de Jovens e Adultos e, mesmo assim, recebeu convites muito importantes para atuar como coordenadora e formadora dessa área de ensino, devido ao seu forte engajamento com a área desde a formação inicial.

Além disso, é possível perceber por meio da leitura do memorial da mentora que durante a sua trajetória (pessoal e profissional) ela vai formando algumas características/alguns aspectos muito marcantes em sua identidade profissional, como, por exemplo, suas ideologias e ideais, seu posicionamento político e transformador, bem como seu caminho e escolhas dentro da área da Educação.

4.3. MARIA CLAUDETE

Logo na primeira frase de seu memorial, Claudete destacou: “em agosto desse ano [2017] completo 21 anos de trabalho na Educação Infantil, e afirmo, é minha paixão.” (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Na sequência do memorial, narrou a respeito de sua formação e escolha da carreira:

Sou formada no Magistério, tenho duas graduações, História e Pedagogia, e Especialização em Educação Infantil. Segui a carreira de professor por influência de uma amiga de infância. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Ao discorrer sobre sua família, a mentora pontuou:

Meus pais só têm o primário e meus irmãos, mais velhos do que eu, têm apenas o colegial. Minha família é de agricultores e os estudos ficaram em segundo plano. Sou neta de imigrantes italianos que vieram para o Brasil com o objetivo de trabalharem como colonos e aos poucos conquistar seu pedaço de terra. Os meus pais sempre trabalharam na terra, a única fonte de renda numa agricultura familiar e de subsistência, que dificultou a continuidade dos estudos. Considero que a preocupação em garantir as necessidades básicas não proporcionava condições para a valorização dos estudos; reforçado culturalmente por meus avós, por falta de conhecimento sobre a importância dos estudos para o homem do campo. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Claudete ainda relatou que foi a única em sua família a conseguir um diploma no Ensino Superior, tendo em vista que após concluírem o Ensino Médio seus irmãos precisaram auxiliar sua família com os serviços no campo.

Assim, a mentora rememorou sobre ter passado a sua primeira infância toda na área rural e pontuou:

Quando eu estava com quatro anos, nos mudamos para a cidade, para que meus irmãos concluíssem o colegial concomitante com o trabalho na roça. No período dos quatro aos sete anos eu estava na cidade e tudo era novidade. Minha preocupação era explorar esse novo cenário e passava meus dias brincando na rua com novos amigos. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Neste sentido, ainda acrescentou:

Minha infância foi marcada por falta de contato com livros de histórias infantis. Acredito que esse aspecto colaborou para que, no presente, eu seja fascinada por literatura infantil; na minha rotina [como professora] conto todos os dias histórias. Meus pais raramente contavam histórias, o que me vem na lembrança são contos, ou fatos, que aconteciam na vida do meu pai e ele transformava em contos. Foi por meio da escola que conheci as histórias infantis. Na minha família, falar sobre Educação não era assunto para nossos diálogos, o que dominava nossas conversas eram os preços dos produtos agrícolas e como manusear a terra. Essa foi minha vivência até eu ingressar na escola. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Dessa maneira, percebemos que o contexto de sua infância influenciou a construção da identidade docente de Claudete, uma vez que o fato de não ter tido acesso à livros e leituras fez com que hoje, enquanto docente, conte histórias todos os dias à sua turma. Além disso, os contos de seu pai também podem ter influenciado seu gosto por histórias infantis. Essas experiências da mentora parecem ser formadoras, uma vez que ela fez experiências a partir de experiências que teve (JOSSO, 2004).

Ao narrar sobre o início de sua escolarização, ela relatou:

Não frequentei a pré-escola [...]. Poucas eram as crianças que se matriculavam nesta modalidade de ensino, a grande maioria iniciava o estudo direto na primeira série. [...] Iniciei meus estudos na 1ª série, em 1976, e completei a 4ª série em 1979. Frequentei a escola na cidade, diferente dos meus pais que estudaram em escola rural e que, segundo meu pai, muitas vezes não tinha professora; consequência da localização da cidade que dificultava a vinda de professores para lecionar nas fazendas. De 1980 a 1983 cursei da 5ª a 8ª série na mesma cidade e escola. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Em seguida, narrou sobre suas incertezas, escolha pela formação inicial e dificuldades para concluir o Magistério:

Ao término da oitava série surgiu a oportunidade de frequentar o Magistério em uma cidade [...] próxima da que eu morava. [...] [Na cidade onde Claudete morava] a escola estadual só oferecia até o colegial. Nesse ano, fiquei em dúvida se continuava no colegial, como meus irmãos, ou se cursava o Magistério, que além de oferecer o diploma de Ensino Médio, também me favorecia com o diploma de professora de educação infantil e do primário. A cidade em que nasci tem sua economia ruralista, portanto, poucos eram as oportunidades de empregos em outro setor econômico. Como eu tinha que trilhar meu caminho sozinha, sem muita intervenção dos meus pais, escolhi fazer o Magistério com minha amiga [nome omitido], que contribuiu para minha decisão. Em 1984, frequentei a

Escola Normal por seis meses, mas como era difícil o transporte [...], eu e minha amiga desistimos naquele ano do curso. Fiquei o restante do ano estudando em casa nos livros e cadernos do colegial dos meus irmãos. Em dezembro de 1984 o governo autorizou o Magistério na escola estadual da cidade em que morava. Eu e minha amiga nos inscrevemos no curso e, de 1984 a 1988, frequentei e concluí meu curso. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Assim, embora Claudete tenha enfrentado diversas dificuldades, ela decidiu manter sua escolha pelo Magistério e conseguiu concluir o curso; mostrando muita determinação e resiliência – aspectos que parecem influenciar sua identidade (DAY, 2014). Após a conclusão do Magistério, a mentora decidiu cursar História:

O primeiro curso superior foi de História, que eu frequentava a noite [...]. Essa minha escolha foi incentivada por uma professora do Magistério, porque eu gostava da disciplina que ela ministrava. Consegui concluir [o curso de História] em 1992. O curso de Pedagogia veio depois, de 2007 a 2009 [...]. Não segui a carreira de professora de História e dos anos iniciais do Fundamental porque não me identifiquei com essa faixa etária. Essa descoberta aconteceu no período em que trabalhei como eventual nas escolas estaduais. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

A primeira experiência docente da mentora, então, foi como professora eventual. Contudo, essa experiência não foi positiva e quase a fez desistir da carreira:

No início da minha carreira atuei no Ensino Fundamental e fazia faculdade a noite. [...] Por não me identificar com o Ensino Fundamental e Médio, fiquei confusa em seguir a carreira de professora; as experiências negativas do início quase me fizeram desistir da carreira. Eu estava sem dar aulas no ano de 1993, resultado da insegurança que abateu sobre mim durante minha inserção no Ensino Médio. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Desse modo, a não identificação com essas esferas de ensino fizeram com que Claudete se abalasse e não se sentisse segura para dar aulas. Contudo, um convite de uma colega alterou a situação e trajetória da mentora:

Em meio a esse momento de crise, uma colega da faculdade que trabalhava na pré-escola da minha cidade como professora, ofereceu uma licença numa sala de crianças com seis anos. A lembrança do primeiro dia nesta sala ficou marcada. O pouco tempo da minha atuação e a minha formação foram insuficientes para conduzir o trabalho em sala com as crianças. No entanto, o carinho e a curiosidade das crianças dessa faixa etária me conquistaram, me impulsionaram a buscar a formação necessária para desenvolver um bom trabalho e descobrir como as crianças aprendem. Fui me redescobrir como professora e sempre procurei por formação continuada; inúmeros foram os cursos em busca de aprendizado. Erros e acertos ocorreram nesses anos. E, a partir de 1993 até 1996, trabalhei como eventual na única escola municipal na cidade [...]. Era difícil sair concurso porque as mães não matriculavam seus filhos na pré-escola, consequência da não obrigatoriedade da frequência nessa etapa. Em 1996 a prefeitura abriu concurso e eu passei. E em agosto de 1996 assumi uma sala de três anos na EMEI da cidade, trabalhei como efetiva até o ano de 2002. (Claudete. Memorial de Formação.

Junho/2017).

A partir dos relatos acima, percebemos que a não identificação da mentora com outras esferas de ensino e a afetividade entre ela e as crianças foram um dos fatores que estimularam seu interesse pela Educação Infantil e a impulsionaram na busca por conhecimento e formação continuada para atuar nesse contexto. Este relato nos dá pistas para considerar que a afinidade do docente com a esfera de ensino pode ser um dos fatores que estimulam a permanência na carreira.

Além disso, a mentora demonstrou que engajamento e comprometimento político são aspectos muito marcantes em sua trajetória e identidade docente:

Na minha trajetória participei das lutas nesse município para organizar a Educação Infantil me percebendo como sujeito social político. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Neste sentido, sobre a trajetória da Educação Infantil em sua cidade natal, inferiu:

Por decisão do governo os municípios passaram a ter responsabilidade por essa etapa da educação. Foram tempos difíceis porque a [cidade] não tinha recursos para assumir a Educação Infantil e a verba federal e estadual eram destinadas ao fundamental. A escola que iniciei como eventual tinha um prédio precário, pouco material pedagógico, não tinha uma sala de aula adequada para as crianças, não tinha parque, só um espaço para brincarem. O município não tinha Secretaria de Educação. A estrutura organizacional da escola não existia. O tempo em que trabalhei como substituta nessa EMEI ficou marcado pela falta de organização da escola. Não tínhamos diretora e coordenadora. O espaço escolar era deteriorado, tanto que colegas mais velhas na profissão convocaram as professoras para lutar por melhores condições de trabalho. As conquistas foram acontecendo aos poucos, mas mesmo depois da LDB, a Educação Infantil no município levou tempo para se organizar. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Desse modo, a mentora demonstrou ter encontrado um cenário enquanto docente da Educação Infantil que vai na contramão do que é estabelecido pelos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006).

Já sobre a concepção do docente de Educação Infantil, no município em que atuava, pontuou:

A constituição do professor nesse município configurou-se na concepção de “tias”, por serem mulheres que assumiram o cargo de professor. Os movimentos que ocorriam no Brasil no campo da educação repercutiam lentamente entre nós, professoras dessa cidade, pois não éramos sindicalizadas e as informações demoravam a chegar, nos limitando para conquistarmos os direitos da categoria. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Assim, os relatos de Claudete sobre o contexto da Educação Infantil no seu município natal, fazem relação com a trajetória e contexto histórico da Educação Infantil no Brasil (KRAMER, 1995).

Esse posicionamento político da mentora, que prioriza o direito das crianças, levou-a, juntamente com outras colegas, a buscar por formação e orientação em outras cidades:

Eu e algumas colegas que concebíamos a criança com outro olhar [como um sujeito de direitos] procuramos orientações nas cidades vizinhas para tentarmos construir e organizar nossa escola em relação à estrutura organizacional, ao espaço, com concepções que valorizavam o conhecimento da criança e a nossa carreira e identidade. Não era aceitável ser considerada como uma professora que não precisava de muito para trabalhar com crianças pequenas. Sobretudo, desconstruir a visão que a sociedade construiu de profissionais da educação que estavam ali só para preparar a criança para o fundamental, domesticando-a; e para isso bastava algumas folhas de papel e lápis, sem um ambiente digno de trabalho para nós professores e para as crianças. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Contudo, mesmo procurando apoio nas cidades da região onde lecionava Claudete continuava a se deparar com inquietações sobre a docência na Educação Infantil: “as dúvidas surgiram sobre currículo, criança e aprendizagem nessa etapa do ensino.” (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017). Em meio a este cenário, de busca por formação para atuar na Educação Infantil, a mentora se mudou para outra cidade. Sobre sua atuação nessa cidade, revelou:

[...] segui trabalhando em várias escolas particulares como substituta, com licenças até que, em uma, assumi uma sala de quatro anos por um ano; trabalhei nessas escolas de 2002 a 2006. Em fevereiro de 2006 fui efetivada na prefeitura [...]. Nesse ano, assumi uma sala de berçário numa escola de periferia, foi uma experiência marcante para mim; uma professora com nove anos de carreira e que pela primeira vez tem contatos com bebês no ambiente escolar. Toda minha prática com crianças maiores não garantia meu sucesso com crianças de 0 a 1 ano. A insegurança bateu sobre minha pessoa enquanto professora. Não fazia ideia de como trabalhar com bebês. A rotina é completamente diferente das crianças com quem eu tinha prática. Tudo era novo para mim. Conviver diariamente com crianças doentes, até mesmo com infecções graves, que oferecia riscos para a saúde dos docentes, não estava na parte teórica da vida do professor de Educação Infantil. Esse lado da nossa profissão, que muitas vezes nos afeta emocionalmente, nos faz refletir sobre qual o nosso papel enquanto formadores. Na Educação Infantil o cuidar e o educar estão entrelaçados no currículo. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

A partir do relato acima é possível fazer um paralelo com os estudos sobre Formação de Professores que inferem que, mesmo os professores experientes, se tornam iniciantes ao enfrentarem um novo cenário/contexto de atuação; tendo em vista que passam a ser iniciantes na nova função (TANCREDI, 2009).

Carregada de dúvidas sobre como realizar um bom trabalho na Educação Infantil e enfrentando novos desafios ao trabalhar com diferentes fases desta esfera de ensino, a mentora decidiu fazer um curso de especialização em Educação Infantil. Ela pontuou o

quanto esta especialização a auxiliou em seu trabalho:

[...] [O curso] aprofundou meus conhecimentos teóricos e práticos. Destaco que o meu olhar para as crianças de 0 a 5 anos foi, ao longo desses anos, se transformando. No momento de pensar sobre currículo, criança, infância e aprendizado vejo a criança como sujeito social e produtora de cultura, e não mais pautada na concepção que tinha no início da minha carreira. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Assim, ao fazer um resgate sobre sua carreira, Claudete destacou que:

Algumas experiências foram negativas nesses vinte e um anos. Entretanto, contribuíram para eu refletir sobre minha prática, construir minha identidade, buscar autoconhecimento, desafiar os limites e consolidar práticas cotidianas bem-sucedidas, significativas e humanizadoras. Ao longo desses anos construí um dinamismo, habilidades de leitura com as crianças e uma capacidade de intervenções que é significativa; isso faz com que minha autoestima seja positiva mesmo perante todas as dificuldades da nossa profissão. (Claudete. Memorial de Formação. Junho/2017).

Desse modo, percebemos que a trajetória de formação de Claudete, que engloba desde o início de sua escolarização até o momento atual, evidencia diversos eventos, experiências e situações que destacam determinados aspectos que foram construindo sua identidade docente. Dentre esses aspectos, destacam-se o engajamento, o posicionamento e o comprometimento políticos (sobretudo com a área da Educação Infantil), a resiliência e a busca por formação continuada.

4.4. WILMA

Wilma inicia seu memorial, narrando um pouco sobre sua família:

Sou a filha do meio, tenho dois irmãos. Meus pais vêm de famílias humildes nas quais a educação escolar não era prioridade. Eles têm o Ensino Fundamental II incompleto e começaram a trabalhar muito cedo. Minha mãe conta que foram os irmãos e ela quem fizeram a matrícula na escola da 1ª série. Porém, na nossa criação, a educação escolar sempre foi prioridade. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Desse modo, embora os pais da mentora não tenham tido uma formação escolar muito avançada, para eles, a educação de seus filhos sempre foi prioridade. Nas palavras de Wilma:

Nossa formação, da educação infantil a universidade, ocorreu em instituições públicas. Meus pais conseguiram formar os três filhos. Meu irmão mais novo é Doutor em Matemática [...] e leciona na [universidade], meu irmão mais velho se formou em Matemática Aplicada [...] e eu sou formada em Pedagogia e tenho Mestrado em Educação Especial [...]. Isso é motivo de muito orgulho para nossos pais. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Assim, ao resgatar sua trajetória de formação, a mentora revelou que se lembra de brincar de escolinha durante a infância na casa de seus pais, mas que não tinha interesse em se tornar professora:

Na minha infância, eu ficava brincando de ser professora, rabiscando as paredes da casa dos meus pais com giz e ensinando educandos imaginários. Adorava brincar de escolinha, porém, se alguém me perguntasse qual profissão eu iria seguir, nunca dizia que queria ser professora. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Já na escola, Wilma se lembra de ver seus professores desestimulados; o que acentuou sua falta de interesse pela docência:

Sempre estudei em escola pública e, no meu ensino fundamental e médio, a maioria dos meus professores eram desmotivados com relação à desvalorização do governo e dos educandos que não estavam “nem aí para nada”, frase repetida inúmeras vezes a nós educandos. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Dessa maneira, embora brincasse de ser professora na infância, a mentora não se recorda de ter a intenção de se tornar, de fato, uma professora. Além disso, os relatos de alguns de seus professores no Ensino Fundamental e Médio fomentavam nela o desinteresse pela carreira de professor.

Neste sentido, ao refletir sobre a postura de seus professores, Wilma inferiu:

Sempre considerei muito importante a profissão docente e quando presenciava os comentários desmotivadores de alguns professores, pensava que se algum dia fosse professora nunca iria ter tal postura. Alguns professores comentavam que ganhavam pouco, que não eram obrigados a aturar certos educandos, ofendiam os estudantes e, na minha terceira série, tive uma professora que agredia os estudantes jogando objetos. Eu e meus colegas de turma comentávamos isso com os outros professores, mas ninguém fazia nada. Até que um dia ela agrediu um aluno com uma régua e eu tentei defendê-lo, dizendo a ela que não podia fazer aquilo. Neste momento ela me pegou pelo braço e me fez sentar. Fiquei com as unhas marcadas no braço. Meus pais ficaram sabendo pelos meus colegas, pois a direção não os avisou. Meu pai foi até a escola para saber o que realmente havia acontecido, mas não levou para justiça porque a professora já estava para se aposentar e cuidava de sua mãe doente. Esta professora não tinha condição nenhuma de trabalhar, mas precisava do salário. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

No trecho acima percebemos que embora a mentora não tivesse a intenção de se tornar docente, ela já apresentava algumas reflexões sobre a docência pautadas nas ações e postura de seus professores. Sendo assim, essas experiências formadoras (JOSSO, 2004) foram construindo sua identidade docente; o que se reflete fortemente no trecho abaixo:

Sempre tive consciência da profissão que escolhi e nunca descontei nos meus educandos algum problema referente ao sistema educacional. Estas posturas negativas [de seus professores] serviram de experiência para saber o que não se deve fazer em sala de aula, pois eu, no papel de aluna, sei bem que tais posturas são negativas para o desenvolvimento caso não

se tenha bons exemplos em casa. Trato meus educandos com respeito, pois aprendemos através do exemplo. Não basta falar sobre o papel do professor é importante demonstrar com atitudes o que se fala. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Wilma construiu, então, algumas concepções sobre o ensino a partir de eventos negativos que experienciou enquanto aluna. As experiências negativas e tensões também fazem parte da construção docente (NÓVOA, 1995a) e são importantes para essa construção.

Embora não estivesse em seus planos inicialmente cursar Pedagogia, a mentora relatou que dentre os cursos da área de Humanas, com os quais ela se identificava, este foi o curso que mais parecia atender suas expectativas:

Quando chegou o momento de escolher qual curso fazer na universidade, não tinha nenhuma profissão em mente. A escolha em cursar Pedagogia foi por acaso, não bem o que eu queria, mas escolhi alguns cursos de humanas que considerava que se encaixavam em meu perfil. Portanto, fazer Pedagogia foi uma questão de afinidade. Entre os cursos de humanas, que é a área que me identifico, esse curso atendia minhas expectativas. Sendo um curso de humanas, iria ler muitos livros, e leitura é uma coisa que gosto muito de fazer. Imaginava que teria que planejar aulas, criar atividades e passar o conteúdo. Tudo isso foi se confirmando ao longo do curso. Mas, só com a prática pude confirmar realmente que tinha feito a escolha certa. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

O relato de Wilma evidencia que embora tenha escolhido cursar Pedagogia e que durante o curso essa escolha tenha parecido correta, foi apenas na prática que ela pode confirmar sua hipótese. Neste contexto, a mentora explicitou a importância da prática em sua formação docente:

Na prática também percebi que a docência é muito além de planejar aulas. O tempo todo buscamos conhecimento e refletimos sobre nossa prática. O objetivo sempre é a aprendizagem do educando e não passamos o conhecimento, o conhecimento é construído junto com os educandos, respeitando seus conhecimentos prévios e seu tempo e ritmo. Os educandos não aprendem ao mesmo tempo e no mesmo ritmo. Saber identificar as necessidades e especificação dos educandos é fundamental para os processos de ensino e aprendizagem. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Assim, evidenciamos a importância da prática para a construção da identidade docente. Embora essa construção ocorra desde o início do processo de escolarização é na prática que os professores vão testando hipóteses e aperfeiçoando a sua própria identidade para a docência (MARCELO, 1999a).

Ainda sobre a prática docente, Wilma narrou a respeito de seu início de carreira:

O início da minha docência foi em 2008, em uma escola pública municipal, de Ensino Fundamental, localizada em um bairro popular da cidade [...], que atendia educandos de nível socioeconômico baixo. A

minha primeira turma foi um 2º ano. Nos meus primeiros dias de aula como professora, fiquei bastante ansiosa, devido ao medo de não agradar aos educandos, de não conseguir explicar bem os conteúdos, com insegurança se os educandos iriam participar das aulas, se iriam aprender, se eu conseguiria planejar meus semanários de acordo com plano de ensino, se conseguiria elaborar as atividades e etc. Porém, todos esses questionamentos foram sendo sanados à medida em que comecei a lecionar, pois tive a sorte de iniciar a docência em uma escola na qual o quadro de professores era bem colaborativo e trocavam experiências. Também porque pude contar com o apoio da coordenadora pedagógica. Iniciei a docência com uma turma de 2º ano e, na escola, eram quatro turmas. Duas professoras experientes, eu e mais uma amiga da universidade que estávamos iniciando. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

O início da docência da mentora foi marcado por sentimentos e dificuldades que fazem relação com o que aponta a literatura da área de Formação de Professores, uma vez que a ansiedade e preocupação acarretada pela inexperiência são comuns nessa fase (LIMA, 2006; MARIANO, 2006). Nesse cenário, ainda em conformidade com a literatura, a narrativa de Wilma demonstra que o apoio nos primeiros anos da docência é fundamental para que os professores não desistam da carreira e possam realizar um bom trabalho (MARCELO, 1999a; NÓVOA, 2019).

Sobre o apoio que recebeu no início da carreira, a mentora ainda pontuou:

No planejamento, as professoras experientes nos auxiliaram na escrita do semanário e nos ajudaram a planejar a primeira semana. Explicaram como seria a minha semana, deram dicas de atividades e dinâmicas de socialização dos educandos. Também, desde o início, trocamos atividades. No começo elas mandavam as atividades que tinham e, com o tempo, eu comecei a elaborar atividades e encaminhar para elas. Essas professoras foram bem receptivas e deram abertura para que eu pudesse tirar dúvidas. No decorrer do ano nossa afinidade foi aumentando e, nos HTPCs, tínhamos um tempinho para conversar sobre o que estávamos fazendo e sobre os educandos. No próximo ano continuamos trabalhando juntas e conseguimos elaborar atividades e avaliações. A coordenadora também auxiliou bastante no diálogo e nas trocas, também ajudou passando atividades e auxiliando em sala de aula. Esses dois primeiros anos foram muito importantes para a continuidade da minha formação. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Dessa maneira, ao refletir sobre seu início de docência, relatou:

Acredito que tive bastante sorte com relação ao meu início da docência, pois fui acolhida por uma escola e profissionais que foram fundamentais para a continuidade da minha formação docente e que, com toda certeza, foram de suma importância para a prática docente que desempenho hoje. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Entretanto, embora o apoio no início de sua carreira tenha sido fundamental para sua formação e construção de identidade docente, Wilma também se deparou com uma realidade que nem mesmo as professoras experientes ou a equipe gestora puderam auxiliá-

la:

Ao me formar, tinha a ideia de que a dificuldade que iria encontrar em sala de aula seria a indisciplina dos educandos, porém, nessa escola, me deparei com uma realidade que pouco ou nada foi falado ou estudado na universidade; a presença de educandos público-alvo da educação especial. Essa realidade era novidade, tanto para mim que estava iniciando a docência quanto para as professoras experientes, pois era recente a presença desses educandos na escola. Gostaria de ter tido apoio com relação a esses educandos, porém, naquele ano ninguém tinha conhecimento do que se deveria fazer. Por conta dessa dificuldade procurei formações que pudessem auxiliar na minha prática pedagógica: em 2011 fiz especialização em Psicopedagogia e em 2013 entrei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Esses desafios também estão bastante presentes nas discussões da literatura, sendo comum o professor se deparar com uma realidade diferente da que ele esperava quando iniciou a carreira (HUBERMAN, 1992; TANCREDI, 2009). Todavia, Wilma não se manteve acomodada e, ao se deparar com desafios que não aguardava e em que não teria apoio para enfrentar devido à falta de formação e preparo de toda a equipe escolar, a mentora buscou por formação continuada com o intuito de obter ferramentas para superar tais dificuldades e realizar um bom trabalho docente. Ainda assim, ao refletir sobre a docência, nos dias atuais, os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) continuam sendo um desafio para Wilma:

Com o tempo, não me sinto ansiosa ou com medo do que irei encontrar em sala de aula. Percebo que as dificuldades com relação ao planejamento, conteúdo e elaboração de atividades diminuam. Não tenho dificuldades em preencher os documentos, sei fazer relatórios e buscar ajuda com relação às dificuldades dos educandos. Porém, quando se trata de educandos público-alvo da educação especial, a insegurança e as dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem permanecem, mesmo que hoje já consigo elaborar atividades adaptadas e ter metodologias diversificadas, os avanços com estes educandos é bem pequeno perto do que considero que poderia ser se tivesse mais apoio, tanto de pessoas quanto de materiais e recursos. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

O trecho acima demonstra que mesmo professoras experientes, com uma base de conhecimentos para a docência ampla (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), passam por situações desafiadoras ao se depararem com situações que ainda causam estranhamento (TANCREDI, 2009).

Já ao recordar suas experiências enquanto docente, Wilma relatou que já foi coordenadora pedagógica:

Além de atuar em sala de aula, durante dois anos (2011 e 2012) atuei como apoio docente (Coordenação Pedagógica). Foi uma experiência muito importante para mim, pois pude ter uma visão mais ampla do

sistema escolar e ter contato com profissionais de outros anos (nos quais não atuei ainda) e receber formações que me auxiliaram no meu papel docente. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

E sobre esta experiência, enfatizou:

Gostei muito de atuar no apoio docente. Com certeza não foi nada fácil, pois nem todo mundo possui a habilidade de fazer trocas, de dialogar, mas até os problemas foram importantes para o meu crescimento como professora. Para ser formadora é preciso saber ouvir e também saber orientar. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Além disso, a mentora também atuou como supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID):

Concomitante à docência, tive a oportunidade de ser supervisora do PIBID. Primeiro da Educação Especial (2011 a 2013) e depois da Pedagogia (2015 e 2016). No PIBID tive a experiência de orientar e trocar informações com licenciandos. Neste caso, atuei com licenciandos em processo de formação. Fiz a ponte entre professores da escola e licenciandos (bolsistas). (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

E a respeito desta nova experiência, inferiu:

Foi outra experiência muito gratificante e enriquecedora para a minha formação enquanto docente e como pessoa. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Desse modo, Wilma passou por diferentes experiências enquanto formadora; com professores atuantes e em formação inicial. Essas experiências em sua formação docente auxiliaram a construir elementos marcantes de sua identidade profissional, como o engajamento e comprometimento docente, a importância de oferecer apoio aos docentes e o interesse em atuar como formadora.

Neste sentido, outro aspecto construído pelas experiências da mentora parece ser a importância que ela atribui às trocas entre os professores e à realização de trabalho conjunto:

Atualmente, estou com um segundo ano em uma escola que nunca havia trabalhado. Por ser uma escola com muitos professores e possuir dois períodos, o contato com as professoras dos 2º anos da manhã fica restrito ao HTPC; que até hoje só tivemos uma oportunidade de conversar em grupo. Mesmo com as professoras da tarde, as conversas são de corredor e ainda não tive acesso ao plano de ensino. Vejo que o trabalho fica solto e cada um faz o que quer, não tendo a presença de uma coordenadora. Há pouca troca de atividades e não há o interesse de fazer um trabalho igualitário entre as turmas do 2º ano. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Assim, desde o início de sua escolarização, embora Wilma não tivesse interesse em ser professora, algumas características foram sendo formadas em sua identidade docente, ainda nesse período. Na formação inicial, ela estabeleceu algumas hipóteses sobre o curso e sobre a carreira que se consolidaram no início de sua prática. Na prática ela construiu sua

identidade docente a partir de suas experiências, que envolvem as trocas e o apoio que recebeu da equipe escolar, sua experiência enquanto formadora, além dos desafios cotidianos em sala de aula.

5. CONSTITUINDO-SE MENTORA

O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente (NÓVOA, 2002, p.23).

Visando um melhor entendimento, caracterização e sistematização das análises, neste capítulo, sintetizamos alguns elementos das trajetórias pessoais e profissionais das mentoras – discutidos no capítulo anterior – que parecem influenciar a construção de suas identidades de mentoras, bem como apresentamos as compreensões sobre a mentoria e os papéis de mentora e as tensões e formas de enfrentamento vividas no exercício da mentoria que também podem ter influências nessa construção. As ferramentas utilizadas para as análises foram: memoriais de formação – expostos anteriormente –, diários reflexivos, narrativas de avaliação e autoavaliação, reflexões de aprendizagens e entrevistas semiestruturadas, elaborados/realizados pelas/com as mentoras. A análise, como mencionado, foi realizada de maneira compreensiva-interpretativa e ocorreu em três tempos (SOUZA, 2014).

Antes de iniciarem sua participação no PHM, as mentoras, de modo geral, demonstraram não ter muito entendimento sobre o que era o programa e/ou a sua real proposta. Em suma, elas relataram que aceitaram participar por já terem participado de outro projeto na UFSCar e/ou por considerarem um desafio.

Suas expectativas giravam em torno de possíveis trocas de experiências com o grupo (mentoras de diferentes esferas de ensino, professoras iniciantes, tutoras e pesquisadoras), aprender a ser mentora, participar de um programa de formação, (re) construir conhecimentos, trabalhar no ambiente virtual e participar de um grupo na universidade.

Na sequência, apresentamos os dados e as análises, a partir das narrativas escritas e orais de cada mentora.

5.1. ADRIANA

5.1.1. Influências das trajetórias pessoal e profissional na construção da identidade de mentora

A partir dos registros no memorial de formação de Adriana, apresentados e

discutidos anteriormente, observamos alguns elementos que parecem influenciar sua identidade de mentora e os sintetizamos a seguir.

No início da docência, ao atuar na Educação Infantil, Adriana recebeu apoio de colegas que se formaram com ela no Magistério e já trabalhavam na instituição.

Além disso, ainda no início da carreira, enquanto cursava Pedagogia, a mentora deixou a docência por uns anos para se dedicar a uma bolsa de Iniciação Científica e, ao voltar a atuar como docente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se deparou com algumas dificuldades ao se sentir insegura e inexperiente para lidar com uma sala bastante heterogênea nos níveis de ensino/aprendizagem e especificidades, com a indisciplina dos alunos, com as dificuldades para organizar e passar os conteúdos, com a administração do tempo em sala de aula, com o preenchimento de alguns documentos, dentre outros. Assim, segundo Adriana, sua realidade era diferente do que ela esperava e, até mesmo, do que vivenciou em seu início de docência na Educação Infantil. Essas dificuldades/esses desafios fizeram com que a mentora pensasse várias vezes em desistir da profissão, mas com o apoio de sua mãe e, sobretudo, de colegas experientes, ela se manteve na carreira e não desistiu.

Diante disso, Adriana recebeu apoio de seus colegas em sua inserção inicial como professora na Educação Infantil e, depois, como professora no Ensino Fundamental. Esse apoio auxiliou com que ela não desistisse da docência, dessa maneira, esse pode ser um elemento incentivador para que ela tenha optado por ser mentora e assessorar professores iniciantes.

Logo após concluir sua graduação em Pedagogia a mentora sentiu necessidade de voltar para a universidade, dessa vez em busca de formação continuada; por vivenciar o movimento de inclusão dos alunos Público Alvo da Educação Especial e não saber como lidar com esse novo cenário.

Essas mudanças no contexto educacional foram recorrentes na trajetória de Adriana, que vivenciou a mudança do método tradicional para o construtivismo e esses movimentos de inclusão e, diante disso, ela revela que sempre lutou pelos direitos dos professores e alunos por uma educação de qualidade, se mostrando uma profissional politicamente comprometida e engajada. Nesse cenário, tanto a busca por formação continuada quanto seu comprometimento e engajamento possivelmente influenciam em sua escolha de participar do PHM e constituem sua identidade de mentora.

Ainda sobre formação continuada, após alguns anos de docência a mentora decidiu ingressar no mestrado. No mestrado, ela encontrou dificuldades para conciliar suas atividades do trabalho com os estudos e, ao conseguir uma bolsa, se exonerou do cargo

docente. Esse fato é interessante, pois, em alguns trechos de seu memorial Adriana relatou que ao sentir dificuldades para lidar com sua rotina de trabalho e vida pessoal, em determinado momento ela pensou em desistir da docência, mas acabou seguindo na profissão (devido ao apoio de sua família e colegas de profissão). Do mesmo modo, ao se deparar com certos desafios para seguir com suas atividades profissionais e pessoais, a mentora optou por não participar da segunda proposta (prorrogação) do PHM, porém, demonstra ter interesse em voltar a participar quando estiver mais tranquila.

A partir do exposto, inferimos que esses aspectos das trajetórias pessoal e profissional de Adriana, revelados por seus registros em seu memorial de formação, possivelmente influenciam na construção de sua identidade como mentora, tendo em vista que o apoio que recebeu no início da docência, inclusive de professores experientes, as dificuldades com as quais se deparou no começo da carreira, sua busca constante por formação continuada, seu engajamento político e comprometimento profissional e até os desafios para lidar com várias demandas parecem compor algumas percepções, ações e características dessa identidade; revelados nos dados dos itens a seguir.

5.1.2. Compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora

Ao analisarmos as narrativas de Adriana, percebemos que suas compreensões sobre a mentoria e o seu papel de mentora se evidenciaram, principalmente, ao narrar sobre o acompanhamento das professoras iniciantes (PIs), as ferramentas digitais e suas aprendizagens no programa; além de ficarem evidentes nos momentos em que ela destacou diretamente essas questões.

Ao se referir diretamente sobre a mentoria, Adriana relatou:

Para mim, a mentoria, enquanto processo formativo, significa aprendizagem constante; trocas de experiências e conhecimentos; interação; parceria; reflexão; ensino e aprendizagem. (Adriana, reflexões de aprendizagens, módulo VII, março/2019)

Desse modo, a mentora pontuou alguns elementos que considera que sejam primordiais no trabalho de mentoria, demonstrando sua percepção sobre esse processo.

Ao narrar sobre o acompanhamento das PIs, ela descreveu que foi na prática que pode entender um pouco melhor sobre a mentoria. Assim, a prática pareceu ocupar um espaço fundamental, no que diz respeito à aprendizagem de seu papel, pois, segundo Adriana, foi a partir do contato real com as PIs e do desenvolvimento de sua assessoria que ela passou a entender como seria o trabalho como mentora. Além disso, uma característica

que pareceu fazer parte do papel de mentora, pelos seus registros/relatos, é o “resgate” dos professores iniciantes (ir atrás dos PIs quando passam um tempo considerável sem dar retorno); sendo bastante recorrente em suas narrativas.

Ainda considerando suas narrativas sobre o acompanhamento das PIs, Adriana pontuou que suas principais aprendizagens desse processo foram ter mais paciência, falar de uma maneira que não assuste as professoras iniciantes (sem muitas cobranças) e ter mais empatia. Dessa maneira, podemos observar alguns destaques que envolvem certos aspectos/determinadas características pessoais que a mentora considera importantes para o trabalho de assessoria.

Com relação às ferramentas digitais, os relatos de Adriana revelam que ela considerou o ambiente *online* potencializador da interação entre ela e as PIs, por possibilitar uma comunicação mais dinâmica e que considera o tempo de cada uma para poder acessar a ferramenta; sem ter um lugar e hora determinados para isso. Além disso, segundo a mentora, o ambiente virtual também possibilitou uma variedade de ferramentas para que pudesse trabalhar com as PIs e a auxiliou a encontrar certas necessidades formativas das iniciantes. Entretanto, ela também destaca que algumas ferramentas digitais, como o *WhatsApp*, embora ofereçam uma agilidade maior no contato, não possibilitam uma conversa muito extensa e reflexiva. Essas considerações de Adriana demonstraram compreensões sobre a mentoria e seu papel de mentora ao explicitarem certos limites e potencialidades que percebe em algumas ferramentas digitais ao exercer seu trabalho de assessoria.

Ao narrar sobre o programa de mentoria e suas aprendizagens, a mentora considerou que o PHM superou suas expectativas, pois além de ter aprendido muito com as trocas de experiências, pode rever seus conceitos e princípios e refletir sobre sua própria prática. Assim, ela pontuou que:

[...] aprendi muito com os materiais disponibilizados para leitura; com os momentos dedicados à reflexão de conceitos e temas relevantes para a nossa formação como mentora e docente, bem como com os momentos presenciais em que todos tinham a oportunidade de expressar suas dúvidas e opiniões. (Adriana, avaliação final, módulo II, agosto/2017)

Desse modo, Adriana destacou que foram muitas as suas aprendizagens, desde a aquisição de habilidades para lidar com as ferramentas digitais até o entendimento de desenvolver atividades com as PIs e elaborar *feedbacks* e portfólios. Assim, a mentora acentuou que as aprendizagens foram além do próprio trabalho de mentoria e impactaram em sua própria prática docente.

Diante disso, ao refletir sobre o programa, enfatizou:

Eu percebo que o programa foi tendo um “crescente” [...]. Eu sinto que começou com a gente sem saber o que estava fazendo aqui e tentando entender o que era o programa. Então, chegamos sabendo que ia ter relação com professor experiente e iniciante, mas não sabíamos exatamente o que era. Tanto a questão de curso e programa, foi durante a formação que a gente conseguiu distinguir que não era um curso, era um programa. Então, eu vejo que no início tivemos aquele primeiro período de formação, de entender o programa, conhecer o programa, ajudar a ir construindo como seria essa mentoria com as PIs e, ao mesmo tempo, a nossa própria formação, de conteúdo, de ser uma mentora e de saber como funciona isso, até [chegar] hoje, que a gente tem tanto a formação quanto o acompanhamento das PIs ao mesmo tempo. (Adriana, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Essas narrativas revelam que as aprendizagens de Adriana sobre a mentoria não apenas apresentam características que ela considera importantes para seu exercício de mentora, mas também o impacto da formação como mentora em sua prática docente. Relatos sobre esse impacto da mentoria em suas práticas, inclusive, são recorrentes em suas narrativas. Além disso, podemos perceber indícios do processo de formação da mentora ao ir deixando de considerar o PHM como curso e passar a entender a proposta construtivo-colaborativa (MIZUKAMI, 2002, 2003) do programa.

Propriamente sobre os aspectos da mentoria, Adriana demonstra tê-los evidenciado ao considerar ter cumprido de maneira adequada alguns deles:

Os aspectos que acredito ter gerido bem foram: dedicar um bom tempo para elaborar os *feedbacks* para a PI e sempre contar com a ajuda da tutora; enfatizar e elogiar o trabalho realizado pela PI; enviar mensagens de resgate quando a PI não acessa o ambiente regularmente; retornar todas as mensagens enviadas pela PI. (Adriana, autoavaliação, módulo IV, março 2018)

Neste sentido, ao falar sobre o que considera ter gerido bem é possível percebermos elementos que a mentora compreende serem importantes para a mentoria e para um bom acompanhamento da PI. Assim, segundo Adriana, ela realizou suas atividades com muita responsabilidade, teve iniciativa ao interagir com as PIs, propor atividades e realizar *feedbacks*, respeitou os prazos de entrega das atividades do programa, buscou levantar questões que desafiassem as professores iniciantes a refletirem sobre suas práticas, bem como procurou sempre refletir sobre sua prática como mentora e docente. Ainda, ela pontuou que se dedicou para aprimorar sua escrita e que esse empenho teve como resultado uma interação mais ativa e melhores retornos em sua assessoria.

Desse modo, percebemos que esses aspectos destacados pela mentora também revelam elementos que ela considera importantes para a mentoria e, além disso,

demonstram que ela reconhece um avanço em sua formação quando considera que sua escrita melhorou com o tempo de atuação como mentora.

Ao se referir especificamente ao papel de mentora também considerou algumas características importantes:

[...] primeiro, uma mentora tem que ter experiência, porque não tem como elas ser mentora de alguém se não tem experiência naquele assunto. Ela tem que dominar também os conteúdos daquela área [...] ter um conhecimento da área, do que você tem que fazer. Ser uma boa ouvinte. Eu acho que o que elas querem mais, às vezes, é que alguém escute os problemas delas [...]. Na questão da interação, você tem que conseguir estabelecer uma relação, uma interação de confiança [...]. (Adriana, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Assim, ao considerar se possui essas características que elencou, Adriana destacou:

[...] olhando agora, eu percebo que tenho algumas características, como a experiência, mas não sei tudo, tem conteúdo que precisava saber mais. Tento ouvir, não sei se eu sou uma boa ouvinte, mas eu percebi isso e estou tentando fazer esse trabalho de ser uma boa ouvinte para elas, tento ouvir as demandas delas e tento responder na medida do possível. Então, eu acho que um pouco delas eu tenho, mas preciso melhorar ainda. (Adriana, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Diante disso, ela reconhece que precisa melhorar alguns pontos para poder construir certas características que considera adequadas para o trabalho de assessoria, mas, também entende que melhorou bastante desde o início de sua formação como mentora:

[...] eu já não sou mais aquela pessoa que não tinha ideia, hoje eu vejo que eu sei o que uma mentora deve fazer e acho que estou caminhando dentro da mentoria, mas, ainda acho que preciso melhorar mais. (Adriana, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Ao narrar sobre os recursos que utiliza para o exercício de mentoria, Adriana pontuou:

Bom, eu utilizo mais fontes daqui do grupo mesmo, da nossa formação. [...] eu procuro muito no próprio programa, porque eu acho que a gente tem até medo de procurar fora e pegar algum material que não é tão bom [...]. Às vezes, converso com as colegas mentoras e procuro os tutores. [...] Também pego alguma coisa, que nem aquele vídeo [...] que já era de um material que eu conhecia, que eu tinha feito o curso. [...] Então, eu pesquisei; conversei com o tutor e com outras colegas; com profissionais especializados também, quando falei com as professoras do AEE. Acho que as fontes e os recursos são esses. (Adriana, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Assim, a mentora compartilha que não costuma pesquisar muito para procurar recursos para trabalhar com suas PIs e acaba recorrendo, majoritariamente, à própria formação que recebe no programa.

A partir do exposto, podemos perceber que Adriana revelou alguns aspectos e características que considera importantes para o exercício da mentoria, bem como elucidou

certos elementos de sua prática como mentora. Em suma, sobre o acompanhamento dos PIs, a mentora destacou a importância da prática para a aprendizagem de seu papel e do “resgate” contínuo desses professores iniciantes para que seja possível realizar o trabalho de mentora. Considerando as ferramentas digitais, Adriana pontuou certas potencialidades e limites das ferramentas do ambiente virtual para a interação e trabalho com as iniciantes. Levando em conta as aprendizagens da mentora, o uso das tecnologias digitais, as reflexões, a formação como mentora, o impacto da mentoria em sua prática docente, entre outros, se destacaram. Com relação aos trechos em que abordou diretamente sobre a mentoria e o papel de mentora, Adriana enfatizou de modo recorrente as aprendizagens constantes, as trocas de experiências e conhecimentos, a interação, a reflexão, os *feedbacks*, a experiência, a aprendizagem contínua, o tempo, a paciência, a confiança, dentre outros. Neste sentido, podemos inferir que tais percepções sobre esses elementos/características influenciam a construção de sua identidade de mentora e revelam a imagem de mentoria construída por Adriana, bem como o seu estilo de ser mentora: que se preocupa em resgatar os iniciantes e a mantê-los interessados no programa, que busca melhorar sua escrita para aprimorar seus *feedbacks* e trabalhos na assessoria, que tenta refletir e fomentar reflexão nos iniciantes sobre o processo de mentoria e sobre suas práticas e contextos docentes, que espera aproveitar ao máximo as aprendizagens novas que está construindo e levar isso para sua realidade enquanto professora e que se preocupa com o seu comprometimento, dedicação e engajamento no programa.

5.1.3. Tensões vividas no exercício da mentoria e formas de enfrentamento

Com relação às análises sobre as tensões e formas de enfrentamento vividas no exercício da mentoria por Adriana, observamos evidências desses aspectos, especialmente, quando a mentora narrou sobre algumas atividades propostas no PHM, o fator tempo, as ferramentas digitais, o trabalho com as PIs e o processo de reflexão.

Assim, sobre as atividades propostas no PHM, a mentora relatou que encontrou algumas dificuldades e inseguranças especificamente ao realizar duas atividades:

A maior dificuldade que encontrei foi a de elaborar meu memorial de formação, pois não sabia por onde começar e levei um bom tempo para redigir o texto. Também tive dificuldade em decidir o que era realmente relevante e acho que não consegui realizar muitas reflexões durante o texto. Foi a primeira vez que tive que realizar esse tipo de texto. (Adriana, avaliação final, módulo II, agosto/2017)

Outra atividade que me causou insegurança e que tive um pouco de dificuldade para realizar foi a do *feedback* da carta de boas-vindas para a PI escrita por outra mentora. Fiquei sem jeito para comentar e apontar “falhas” no texto da colega [mentora]. Além disso, fiquei preocupada em como escrever minhas observações e sugestões sem que ela se sentisse chateada. E isso me levou a pensar: “Como será que me sentirei quando tiver que dar os *feedbacks* para a minha PI? Qual será a melhor forma de escrever?”. (Adriana, avaliação final, módulo III, outubro/2017)

Diante disso, observamos que escrever um memorial de formação e realizar um *feedback* para uma colega mentora, foram as atividades mais difíceis para a Adriana no PHM. Aparentemente, a dificuldade para escrever seu memorial se deu, sobretudo, acerca do processo de reflexão. Esse foi um desafio que acompanhou a mentora durante toda sua formação e atuação no PHM, principalmente na escrita de seu diário reflexivo e nas reflexões sobre suas aprendizagens no programa; isso se evidencia de maneira recorrente nas narrativas da mentora.

Com relação ao tempo, Adriana reconhece que esse foi um fator, em determinados momentos, limitante em seu trabalho. Isso se explicita no exemplo a seguir:

Gostaria de ter revisto as tarefas depois de receber o *feedback* das tutoras, mas não consegui, pois mal o recebíamos e já havia outra tarefa para entregar. Acho que seria importante ter um tempo para que os participantes pudessem refletir sobre os *feedbacks* das tutoras antes de ser postada uma nova tarefa. (Adriana, avaliação final, módulo II, agosto/2017)

Evidenciamos que este dado se repete em diferentes narrativas, o que indica uma recorrência de suas dificuldades acerca desse fator. Além disso, a mentora também relatou que não participará da próxima proposta do PHM¹³ (após julho/2019), pois “está faltando tempo mesmo, tempo, hora, relógio, não estou conseguindo conciliar tudo [...]”. (Adriana, entrevista, módulo VII, abril/2019). Desse modo, o tempo foi dificultador tanto para realizar as tarefas no PHM quanto para lidar com suas demandas.

Sobre o uso das ferramentas digitais, Adriana relata ter vivido momentos de ansiedade, angústia e insegurança:

A unidade 1, da parte 3 do PHM, sobre tecnologias digitais e ensino híbrido, me gerou muita ansiedade e insegurança, pois minha habilidade digital não era das melhores. Só sabia realizar tarefas básicas, como escrever ou elaborar atividades no Word, utilizar o e-mail, *WhatsApp*, enfim, meu conhecimento sobre recursos digitais era bem restrito. (Adriana, avaliação final, módulo III, outubro/2017)

A maior dificuldade que encontrei foi realizar a atividade de gravar um vídeo de apresentação para a PI. Deparei-me com a dificuldade

¹³ Como mencionado na Introdução, a primeira proposta do programa teve duração até julho de 2019 e foi encaminhada uma nova proposta com pedido de prorrogação até julho de 2020.

tecnológica (como se faz um vídeo?), pois nunca tinha feito um vídeo antes [...]. Após cinco ou seis vídeos gravados escolhi um para mandar, pois o prazo já havia terminado. Mas confesso que não fiquei satisfeita com o resultado. Essa atividade me deixou muito tensa e angustiada. (Adriana, avaliação final, módulo III, outubro/2017)

Para atuar com minhas PIs senti falta de alguns conhecimentos sobre as próprias ferramentas do *Moodle* e outros tipos de tecnologias [...]. (Adriana, reflexões de aprendizagens, módulo VII, março/2019)

Sobre as formas de enfrentamento dessas dificuldades acerca do ambiente virtual, Adriana destacou que recorria aos tutores e que os encontros presenciais também a auxiliavam a se sentir menos ansiosa. Todavia, mesmo com o apoio, suas dificuldades se mantiveram:

O ambiente virtual ainda me pega um pouco, porque eu também nunca tinha tido experiência com o ambiente virtual de aprendizagem, nunca tinha feito nenhum curso, nenhuma habilitação, especialização, não tinha feito nada. Conheci o *Moodle* aqui mesmo no programa. [...] eu não sei se só eu tenho essa dificuldade ainda, porque a gente teve aquela primeira formação, só que daquela formação, de ver e usar as ferramentas, até chegar e começar a aplicar com as PIs, eu tive um buraco muito grande, [...] não foi fácil, então eu acho que senti um pouco de dificuldade que acabou me prejudicando nessa questão da habilidade de lidar com o AVA. (Adriana, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Referente ao trabalho com as PIs, a mentora pontuou alguns pontos que gostaria de melhorar sobre o seu próprio papel e sobre a interação com as PIs. Esses dados também apareceram em alguns registros no diário reflexivo:

Os aspectos que gostaria de melhorar são: envio de mensagem para a PI, para lembrá-la das atividades a serem realizadas e dos prazos a serem cumpridos; apresentação, nos *feedbacks*, de questões que propiciem mais momentos de reflexão para a PI; estabelecimento de normas de interação com a PI, para o estreitamento da nossa parceria. (Adriana, autoavaliação, módulo IV, março/2018)

Diante disso, observamos que algumas tensões foram recorrentes ao longo do programa e, mesmo as que receberam alguma forma de enfrentamento, não necessariamente deixaram de ocorrer.

De modo geral, algumas atividades propostas no PHM, como o memorial de formação e a elaboração de *feedbacks*, geraram certas inseguranças em Adriana. O fator tempo apareceu como limitante do trabalho da mentora em diversos registros e, inclusive, ocasionou sua saída da mentoria. As ferramentas digitais ofereceram diversos desafios para Adriana e, embora tenha recorrido aos tutores, suas dúvidas acerca do uso dessas ferramentas permaneceram. O trabalho com as PIs e o processo de reflexão também foram desafiadores, uma vez que a mentora teve dificuldade para estabelecer uma melhor interação com suas PIs e seus *feedbacks* e tarefas nem sempre foram facilmente executados,

do mesmo modo não teve facilidade para escrever em seu diário reflexivo e refletir sobre seu trabalho e suas aprendizagens no PHM.

5.2. JOICE

5.2.1. Influências das trajetórias pessoal e profissional na construção da identidade de mentora

Com base nos registros do memorial de formação de Joice, destacamos alguns elementos de suas trajetórias que parecem influenciar a construção de sua identidade de mentora; sistematizados na sequência.

Percebemos que as vivências de Joice na infância, ao longo da formação inicial (Magistério e Pedagogia) e durante sua prática profissional a impulsionaram para que criasse uma teoria para sua vida e/ou uma filosofia pessoal, baseada em Paulo Freire. Como mentora, ela enfatiza a importância da escuta, do diálogo, do trabalho colaborativo e do professor ser protagonista de seu processo de ensino; o que possivelmente pode ter influência dessa teoria de vida/filosofia pessoal.

Além disso, ela não considerava que universidade pública poderia ser um espaço para pessoas menos favorecidas e, por isso, se espantou quando foi aprovada no vestibular. Como mentora, ela acentua a importância de participar de um programa dentro da universidade, de maneira recorrente (em relatos escritos e orais), e destaca esse elemento como uma grande motivação para ser mentora.

Durante sua formação inicial no Magistério e na Pedagogia (que ocorreram concomitantemente por um determinado período), a mentora encontrou apoio em seus professores e em um grupo de estudos para que permanecesse na universidade. Mesmo não sendo um apoio no início da carreira docente, oferecido por seus pares, inferimos que pode ter servido de motivação para que ela tivesse vontade de apoiar e oferecer suporte aos professores iniciantes e que talvez seja um elemento constituinte de sua identidade de mentora.

Além do mais, Joice passou por dificuldades no início da carreira. Em seu primeiro ano, além de não encontrar apoio da equipe docente ainda foi menosprezada por algumas professoras experientes. Contudo, já em seu segundo ano na docência, em uma instituição diferente da primeira, encontrou esse suporte, mas logo deixou a sala de aula para atuar na coordenação da EJA, na Secretaria de Ensino do município. Assim, a falta de apoio no

primeiro ano de sua carreira, também pode ter sido um fator motivador para querer fazer diferente enquanto professora experiente e apoiar os professores iniciantes nessa fase e momento tão importantes.

Ainda, atuou como formadora enquanto coordenadora da EJA e ao participar de um grupo que ofereceu formação a professores alfabetizadores, desse modo, essas duas experiências enquanto formadora demonstram um engajamento da mentora, inclusive político, que pode ser uma possível influência para que quisesse atuar no PHM e provavelmente são elementos que constituem sua identidade de mentora, influenciando suas percepções, ações e tomadas de decisão. Os dados dos itens a seguir, revelam esses elementos e suas influências.

5.2.2. Compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora

Ao analisarmos as narrativas de Joice, observamos que suas compreensões sobre a mentoria e seu papel de mentora se evidenciaram, sobretudo, ao narrar sobre as atividades do PHM, o trabalho/a relação com os PIs e as contribuições e aprendizagens proporcionadas pelo programa; além de ficarem evidentes nos momentos em que ela pontuou especificamente essas questões.

Especificamente sobre a mentoria, Joice enfatizou:

A mentoria significa para mim, enquanto processo formativo, possibilidade de muitos aprendizados [...], de troca de conhecimentos, de estar na Universidade discutindo com Professores de ponta, estudantes, professores experientes de diferentes níveis e professores iniciantes, assuntos pertinentes a todos os envolvidos na área de Educação. (Joice, reflexões de aprendizagens, módulo VII, março/2019)

Esses destaques, revelam algumas percepções construídas por Joice sobre a mentoria e sua importância.

Com relação às atividades no PHM, a mentora relatou que:

Uma atividade que realizei e que me gerou um prazer enorme foi o Memorial de Formação, com ele revivi alguns sentimentos perdidos e outros puderam ser reafirmados; como a escolha profissional. (Joice, avaliação final, módulo III, outubro/2017)

Assim, Joice destacou as marcas deixadas por uma atividade, que acabou indo além de uma simples narrativa, mas a auxiliou a reafirmar sua escolha pela docência e a fez reviver sentimentos que estavam silenciados dentro dela. Além disso, ela também pontuou que os casos de ensino trabalhados foram importantes para prepará-la para a atividade de mentoria, que aprender a manusear as ferramentas digitais a auxiliou a entender como seria

o processo de assessoramento e que os textos e discussões sobre o conceito de reflexão ofereceram um suporte não só para a sua prática como mentora mas também enquanto docente. Ainda, os conteúdos específicos discutidos, como os de alfabetização e letramento e os sobre Alunos Público Alvo da Educação Especial, ampliaram seus repertórios e conhecimentos para atuar com seus PIs e com seus alunos.

Referente ao trabalho/a relação com os PIs:

Algo que acredito que tenho conseguido de positivo é me relacionar bem com os PIs. Mostrar a eles a importância das atividades a serem realizadas e o quanto estou à disposição para atendê-los foi um ponto fundamental para o bom andamento do primeiro módulo. Com os dois PIs não tive problemas com atrasos nas postagens de atividades e falta de interesse, mostrar que estamos caminhando juntos nas reflexões foi fundamental. (Joice, autoavaliação, módulo IV, março/2018)

Apesar de ser convidada para atuar como professora “experiente”, me coloco em relação de igualdade com o PI, possuo conhecimentos, mas eles também possuem conhecimentos, sejam teóricos ou práticos, e, nessa relação, somos sujeitos na produção do saber. Na relação, ele como professor iniciante aprenderá e ensinará, da mesma forma eu irei aprender e ensinar. (Joice, autoavaliação, módulo IV, março/2018)

Dessa maneira, observamos que a mentora considerou que é importante se relacionar bem com os PIs para que haja um bom andamento das atividades e uma boa assessoria. Ainda, para ela, é necessário se colocar numa relação de igualdade com os seus PIs e acreditar que no processo de mentoria todos ensinam e todos aprendem. Além disso, Joice também enfatizou em suas narrativas que é fundamental propiciar momentos de reflexão para que o professor iniciante seja protagonista de seu próprio processo formativo.

Com relação às aprendizagens a partir do trabalho/da relação com os professores iniciantes, ela demonstrou acreditar que seu maior aprendizado foi ter paciência, pois nem sempre o seu tempo e o tempo do PI são os mesmos e, segundo ela, esperar pelas respostas dos professores iniciantes sempre foi angustiante.

Pensando no processo de mentoria, ao refletir sobre as características que a mentora deve ter, Joice apontou que:

[...] ser mentora é estar com as antenas ligadas o tempo inteiro, então, a gente tem que observar muito, ler nas entrelinhas o que o professor colocar. Eu acho que estou ainda muito longe de ser uma mentora perfeita. Acho que eu melhorei bastante, mas ainda falta muito para mim. (Joice, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Assim, sobre sua percepção acerca de seu processo de formação na mentoria, ela revelou que no início não se sentia mentora:

No início, para mim, demorou para eu compreender o que era. Até porque, no início, já tinha umas atividades pré-estabelecidas [...], então eu

estava mais que segura [...]. E na hora que me dei conta de que eu estaria preparando todas as atividades, de que eu estaria interagindo com eles [professores iniciantes] e estaria dando os *feedbacks*, foi uma mudança de postura que precisou acontecer. (Joice, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Desse modo, notamos que ao perceber que seria uma das protagonistas no processo de mentoria, Joice precisou mudar sua postura para se sentir mais segura e, a partir daí, começou a se entender como mentora; como relatou na sequência da entrevista. Com relação ao que auxiliou para que se sentisse mais segura, a mentora enfatizou que foram os encontros presenciais e as trocas com a equipe do PHM; mas pontuou, como vimos em um dos trechos acima, que ainda sente que precisa melhorar.

No que se refere às contribuições e aprendizagens proporcionadas pelo programa, Joice considerou que melhorou seus conhecimentos acerca das ferramentas digitais e, principalmente, conseguiu aprimorar sua escrita; já sendo capaz de elaborar melhores *feedbacks* e produções textuais. Além disso, também pontuou que o programa, apesar de envolver em grande parte atividades virtuais de interação com os professores iniciantes, proporcionou com ela criasse uma relação de afetividade e empatia com seus PIs, incentivando-a ainda mais a fazer o melhor trabalho possível para assessorar os iniciantes.

Além disso, ela apontou algumas contribuições do programa para a sua prática docente:

O programa de mentoria também me trouxe a possibilidade de ser uma profissional melhor. Após passar pelo programa, consegui estabelecer um diálogo importante com o grupo de professores com quem trabalho. Antes do programa, éramos um grupo de professoras que pouco nos auxiliávamos [...]. Hoje, o grupo de professoras está mais unido, sempre trocando ideias a respeito do aprendizado dos alunos, de atividades que podem ser trabalhadas em sala e buscando soluções para os problemas [...]. Este ano, por exemplo, estou com uma fase em que nunca trabalhei, me senti muito perdida, sem saber de onde partir e para onde ir. As professoras com mais experiência nessa fase se dispuseram a ajudar. Preparo as atividades e antes de desenvolvê-las converso com elas para saber se estou no caminho certo. (Joice, reflexões de aprendizagens, módulo VII, março/2019)

Assim, a mentora destacou algumas características e aspectos que entende serem importantes para o trabalho como mentora que impactaram, inclusive, mudanças na sua postura enquanto professora, na de seus pares e em seu contexto de atuação docente.

De maneira geral, sobre as atividades do PHM a mentora destacou que o memorial de formação, os casos de ensino, o uso das ferramentas digitais, dentre outros, foram muito importantes para seu trabalho como mentora, além disso, a discussão de alguns temas específicos também auxiliou com que ela melhorasse também sua prática docente. Com relação ao trabalho/a relação com os PIs, Joice pontuou que ter uma boa relação com os

professores iniciantes, se colocar em posição de igualdade com eles e propiciar *feedbacks* que estimulem reflexões é importante para realizar um bom trabalho de mentoria. No que se refere às contribuições e aprendizagens proporcionadas pelo programa a mentora apontou a utilização de ferramentas digitais, a melhora em sua escrita, a mudança em sua postura enquanto docente e o aprendizado real do que é ter empatia. Referente aos trechos que abordam especificamente sobre a mentoria e o papel de mentora, Joice enfatizou aspectos/elementos como a troca de conhecimentos, a possibilidade de estar na universidade, a importância de observar e ficar atenta às demandas das PIs, dentre outros.

Inferimos que essas compreensões reveladas por Joice também demonstram alguns elementos do seu estilo de mentora: que envolvem uma forte teoria de vida ou filosofia pessoal – que ela construiu ainda na infância, reforçou em sua formação e carrega consigo em suas práticas e atuações profissionais –, engajamento político e profissional, uma postura dialógica e de igualdade com os professores iniciantes, comprometimento em auxiliar no processo de reflexão dos iniciantes sobre seu próprio processo formativo, tornando-os protagonistas desse processo, forte valorização em participar de projetos e atividade que envolvem a universidade e a constante tentativa de aproveitar ao máximo seu processo de formação/atuação como mentora e levar as novas aprendizagens para a sua própria prática docente e contexto de atuação.

5.2.3. Tensões vividas no exercício da mentoria e formas de enfrentamento

No que diz respeito às análises sobre as tensões e formas de enfrentamento vividas pela mentora no exercício da mentoria, percebemos evidências desses aspectos, notadamente, quando a mentora narrou sobre algumas atividades propostas no PHM, o trabalho com os PIs, as demandas dos PIs, o fator tempo e as ferramentas digitais.

Sobre as atividades propostas pelo PHM, a sequência de registros abaixo demonstra uma dificuldade que persistiu desafiando Joice por um bom tempo:

Elaborar as produções textuais não é uma tarefa fácil [...]. No início foi muito difícil, pois sei que não escrevo bem, mas o desejo de continuar como mentora e poder contribuir de alguma forma me faz superar isso. (Joice, avaliação final, módulo III, outubro/2017)

Um ponto que gostaria de melhorar são as produções textuais, elas não são uma tarefa fácil [...]. Muitas vezes olho para minha produção e sinto vergonha de entregá-la, pois sei que não escrevo bem, mas o desejo de continuar como mentora me faz ler e reler muitas vezes tentando melhorar e superar essa dificuldade. (Joice, autoavaliação, módulo IV, março/2018)

Nos últimos meses tenho sentido também uma maior facilidade com a escrita, esta que por diversas vezes quase me fez desistir do programa [...]. (Joice, reflexões de aprendizagens, módulo VII, março/2019)

Assim, percebemos que o maior desafio encontrado pela mentora, ao realizar as atividades, foi na escrita. Joice evidenciou essa dificuldade em diferentes narrativas. Contudo, apesar de ter sido algo que quase a fez desistir do programa, ela relatou que passou a perceber um avanço em sua escrita e que isso se refletiu, inclusive, em outros cursos que frequentou e em sua prática docente. Diante disso, achamos interessante destacar que Joice apresentou o menor número de narrativas entre as mentoras participantes deste estudo e isso pode ser uma evidência dessa dificuldade.

A mentora também apontou algumas dificuldades para elencar evidências sobre seu processo de aprendizagem, pois “olhar o aprendizado como era e como estou não é fácil” (Joice, entrevista, módulo VII, abril/2019).

No que se relaciona com o trabalho com os PIs, Joice enfatizou que teve alguns problemas com seus dois primeiros professores iniciantes, na fase de acompanhamento, que a deixaram abalada. Após trabalhar com eles na fase de letramento digital, em que tudo ocorreu dentro do esperado, a mentora destacou que um deles começou a atuar em outra esfera de ensino – e ela deixou de ser sua mentora – e o outro acabou sendo desligado do programa, após não acessar mais o ambiente *online* e realizar as atividades por um período considerável de tempo. A partir disso, ela passou a questionar o seu trabalho como mentora e a efetividade do mesmo, ficando angustiada, aflita e confusa sobre até onde deveria e poderia chegar durante a fase de acompanhamento dos iniciantes.

Diante do exposto, observamos que o acompanhamento do PI se mostrou como um fator delicado para Joice, uma vez que ela pareceu estar tateando na função de mentoria e por vezes não sabia como agir ou quais decisões tomar; o que a deixou em dúvida sobre sua função de mentora e sua competência para atuar como tal. Nas análises acerca de suas compreensões sobre a mentoria e seu papel, evidenciamos que ela considerou que um bom trabalho acontece quando se tem um relacionamento harmonioso e de proximidade com os PIs, por isso, esse “desaparecimento” dos iniciantes (como ela mesma descreveu) pode ser muito conflituoso e angustiante para ela.

Já sobre as demandas dos PIs, Joice considerou que sentiu falta de conhecer e dominar alguns recursos das ferramentas digitais (como editar vídeos, por exemplo), bem como gostaria de ter tido maior domínio sobre alguns conteúdos específicos (a EJA no sistema prisional, por exemplo) para poder trabalhar de modo mais adequado com os iniciantes. Para superar os desafios acerca do uso das ferramentas digitais e de conteúdos

que ainda não conhecia/dominava, a mentora narrou que recorria ao grupo do PHM, especialmente aos tutores.

Com relação ao tempo, esse fator se mostrou limitante para Joice em determinados momentos. Segundo a mentora, algumas tarefas “[...] exigiram um tempo maior e um grande esforço pessoal” (Joice, autoavaliação, módulo V, junho/2018), além disso, o fato dela estar afastada da universidade por tanto tempo também foi um fator dificultador para que ela realizasse certas atividades do modo como gostaria. Assim, suas dificuldades giraram em torno tanto do tempo (prazo) para realizar as atividades no programa quanto do tempo (temporal) em que ela ficou afastada da universidade.

Especificamente sobre as ferramentas digitais, Joice destacou ter enfrentado certos desafios para organizar as atividades no ambiente e encontrar determinados recursos, mesmo já conhecendo a plataforma *Moodle*:

Com relação ao ambiente *Moodle*, eu já estava familiarizada por ter atuado como tutora do curso “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Porém, tínhamos um técnico que postava todas as atividades e informações que eram necessárias, nós apenas dávamos as devolutivas das atividades. Uma dificuldade que tive foi aprender a mexer na Sala de Edição [...]” (Joice, avaliação final, módulo III, outubro/2017)

A mentora ainda pontuou que, no início, suas dificuldades em torno do ambiente virtual, especificamente com relação à edição desse espaço, eram grandes. Mas, com o auxílio dos tutores ela foi conseguindo lidar com essa questão; embora ainda tenha dificuldades em certos momentos, sobretudo ao tentar variar o uso das ferramentas digitais, como aponta em sua entrevista/2019.

Em suma, algumas atividades propostas no PHM, especificamente as que envolviam produção textual, angustiaram a mentora, por considerar que possuía dificuldade para escrever. Mas, segundo ela, paulatinamente foi enfrentando esse desafio e melhorando sua escrita; o que se refletiu até mesmo fora do PHM. O trabalho com os PIs e as suas demandas também geraram muitos desafios à Joice, por não sentir segurança sobre sua função e ficar confusa e aflita sobre seu trabalho no programa, bem como por não dominar certos conteúdos e ferramentas digitais no trabalho com os iniciantes, que considerava importantes. O fator tempo também se mostrou limitante de seu trabalho em alguns momentos, assim como as ferramentas digitais apresentaram desafios na parte de edição da plataforma *Moodle*. Apesar de algumas dificuldades de Joice ainda persistirem, em graus maiores ou menores, ela continua buscando formas de enfrentá-las para aprimorar cada vez mais o seu papel e poder assessorar os iniciantes; que é um dos fatores que a motivam a continuar e investir na mentoria.

5.3. MARIA CLAUDETE

5.3.1. Influências das trajetórias pessoal e profissional na construção da identidade de mentora

Considerando os registros narrativos de Claudete em seu memorial de formação, ela revelou ter vivenciado algumas experiências negativas no início da carreira, quando atuou no Ensino Fundamental, que quase a fizeram desistir da docência. Assim, segundo a mentora, foi o apoio de uma colega de profissão, que ofereceu para que ela trabalhasse na Educação Infantil cobrindo uma licença, que a auxiliou a permanecer na carreira; uma vez que ela se identificou com essa esfera de ensino e se encontrou como docente. Diante disso, foi graças ao apoio que recebeu no início da docência que Claudete não desistiu da carreira e isso pode ser um fator motivador e potencializador para que quisesse participar do PHM, bem como para que permaneça no programa.

Entretanto, ao atuar na Educação Infantil, apesar da identificação e afinidade com esse nível, Claudete não considerava que sua formação inicial era suficiente para que trabalhasse com os bebês e crianças pequenas e procurou por formação continuada. Essa característica é muito interessante e parece influenciar sua identidade de mentora, pois ela avalia que precisa estudar e pesquisar sempre para assessorar os professores iniciantes, afinal, o fato de ser uma professora experiente não é suficiente para que seja uma boa mentora.

Assim como Adriana e Joice, Claudete também demonstrou ter engajamento político como um elemento de sua identidade profissional, tendo em vista que ela destaca que lutava pelos direitos da Educação Infantil, dos professores e crianças; procurando até orientações educacionais em cidades vizinhas e buscando constantemente por formação continuada. Esse engajamento também pode ser um aspecto motivacional para que a mentora tivesse interesse em participar do PHM e auxiliar professores iniciantes da Educação Infantil e, até, para que ela permaneça no programa e demonstre tanto empenho como mentora.

Outro ponto interessante é que mesmo sendo experiente na Educação Infantil, ao trabalhar com bebês pela primeira vez, Claudete se sentiu iniciante e passou por diversas tensões. Essas tensões e outras experiências negativas na docência serviram para que refletisse sobre sua prática e papel enquanto professora e questionasse suas ações; ela

demonstra a mesma postura na mentoria.

Diante disso, acreditamos que esses elementos da trajetória pessoal e da trajetória profissional de Claudete, revelados nos dados dos itens a seguir, provavelmente influenciam e constroem sua identidade de mentora.

5.3.2. Compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora

A partir da análise das narrativas de Claudete, observamos que suas compreensões sobre a mentoria e seu papel de mentora se evidenciaram, principalmente, ao narrar sobre as atividades do PHM, o trabalho com as PIs, as ferramentas digitais e as contribuições e aprendizagens proporcionadas pelo programa; além de ficarem evidentes nos momentos em que ela fala diretamente sobre essas questões.

Diretamente sobre suas compreensões acerca da mentoria e o papel da mentora:

A mentora, no PHM, tem o papel de contribuir para que a professora iniciante possa refletir sobre sua prática, como também em relação a sua formação enquanto profissional da Educação Infantil; etapa em que estou atuando como mentora. Neste papel, considero que estou em fase de aprimoramento, por meio das atividades de reflexão propostas [...]. (Claudete, autoavaliação, módulo IV, março/2018)

[...] [a mentora] deve ser organizada, cumprir as tarefas, tem que ser dedicada, tem que buscar novos conhecimentos, tem que ser pesquisadora, tem que ser paciente, tem que ser psicóloga, saber acalmar a PI em momentos de conflitos na escola, com os pais, com a direção, com os colegas. (Claudete, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Diante disso, Claudete destacou a importância da reflexão na mentoria, tanto nas atividades de formação das próprias mentoras quanto no trabalho com as professoras iniciantes, assim como pontuou algumas características que considera necessárias para o trabalho de assessoria.

Ao considerar o seu próprio papel na mentoria, enfatizou:

[...] em muitos momentos, não sou mentora, mas uma ouvinte dos seus desabafos, dos sufocos que acontecem com relação aos alunos, à direção, aos pais e com colegas da equipe. Neste cenário, assumi o papel de psicóloga na relação mentora/professor iniciante. O meu tempo de experiência como docente não é suficiente nos casos em que a PI está com sua autoestima abalada e seu psicológico desestruturado. (Claudete, reflexões de aprendizagens, módulo VII, março/2019)

Observamos, nesse relato, que Claudete destacou o apoio emocional que, por vezes, precisou oferecer para as professoras iniciantes e apontou não se sentir preparada para oferecer esse tipo de suporte, mesmo sendo experiente. Todavia, na sequência do registro,

ela acentuou que procura sempre motivar as PIs e enfatizar que elas não estão sozinhas. Diante disso, percebemos que mesmo não se sentindo preparada em determinados momentos, Claudete buscou constantemente realizar da melhor maneira possível o seu trabalho de assessoria e demonstrar empatia pelas iniciantes.

Sobre as atividades no PHM, a mentora destacou que os textos acerca do memorial de formação e do conceito de reflexão contribuíram fortemente para que ela refletisse sobre sua própria trajetória e pudesse rememorar momentos difíceis e mudanças que enfrentou nesse trajeto. Além disso, textos sobre os desafios no início da carreira docente e as propostas de atividades no ambiente virtual auxiliaram para que ela fosse construindo maiores compreensões sobre como deveria ser o seu papel no acolhimento e assessoria dos professores iniciantes. Ainda, Claudete também apontou os encontros presenciais, as discussões com as demais mentoras e o diálogo com as tutoras e pesquisadoras do PHM como fundamentais para que ela pudesse realizar seu trabalho na mentoria. Essas atividades e momentos destacados, revelam percepções e entendimentos construídos sobre a mentoria, bem como compreensões acerca de seu papel no programa e de seu trabalho com as PIs.

Com relação ao trabalho com as PIs, Claudete destacou que sempre buscou envolver a reflexão em seus *feedbacks* para as iniciantes, com a intenção de auxiliá-las a refletirem sobre suas próprias práticas, ações e concepções. Ela também pontuou que propôs atividades a partir de necessidades formativas que identificava nas PIs e procurou acompanhar a frequência e manter uma constante interação com elas para que, além de não perderem o interesse no programa, também pudessem se sentir mais confiantes nessa relação. Para manter essa interação constante, a mentora revelou que fez uso frequente do *WhatsApp*. Apesar de outras mentoras não demonstrarem tanto interesse no uso dessa ferramenta, Claudete a utilizou para realizar discussões rápidas acerca de atividades que eram mais significativas para as PIs; essas discussões ocorreram por meio da troca de fotos (tanto a professora iniciante quanto a mentora enviavam fotos de situações ou atividades para contextualizar determinados assuntos que estavam em discussão, por exemplo), vídeos, áudios e textos.

Diante disso, sobre as atividades que propôs para as suas PIs, a mentora destacou que:

[...] as atividades na mentoria, as tarefas, os fóruns, os diários das PIs, os *feedbacks*, eles têm um papel importante para ajudá-las a olharem para a prática delas e refletirem onde é que estão tendo dificuldade, refletirem sobre como podem encontrar a solução. Então, não basta só eu questionar, tenho que conduzir a PI a olhar para o que ela está fazendo, como ela desenvolvendo as atividades, a rotina da sala de aula, para ela tentar

encontrar onde pode melhorar. (Claudete, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Dessa maneira, podemos perceber alguns aspectos/elementos/características da prática de mentoria de Claudete que revelam certas percepções sobre a mentoria, bem como a imagem construída por ela sobre ser mentora; que envolve a professora iniciante nos *feedbacks*, propõe atividades baseadas nas necessidades formativas e dificuldades da PI, acompanha a frequência da professora iniciante no AVA, a auxilia a olhar para sua prática, a questiona e a conduz para enxergar suas falhas, dentre outros. Essa imagem construída, também revela elementos do estilo de mentoria de Claudete.

Ainda sobre o seu trabalho com as PIs, Claudete também destaca uma aprendizagem logo no início da mentoria que foi muito significativa e que parece ter marcado sua identidade de mentora:

Ela foi uma das minhas primeiras PIs e achei que foi bem legal porque ela foi clara: “não estou entendendo como que vai ser isso, como que vai funcionar o programa. Vai ter um começo, meio e fim? Como que funciona? Como é o processo?”. Então, acho que nessa parte, lá no início da mentoria eu já aprendi que tinha que ser clara com as minhas colocações, saber como é que eu vou explicar para ela. Acho que já foi um aprendizado lá no início. (Claudete, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Ter tido a oportunidade de trabalhar com uma professora iniciante tão direta, apesar de ter sido um desafio (como a própria mentora destacou), também representou um grande aprendizado para Claudete, pois ela passou a perceber que para se fazer entender deveria oferecer o máximo de informações possíveis.

Com relação às ferramentas digitais no PHM, a mentora considerou que:

As ferramentas do ambiente, como o Chat, são recursos interessantes porque podemos conversar em um bate papo mais descontraído sobre os problemas que enfrentamos em nossa rotina; é como se conversássemos na sala de professores sobre nossos temores, sucessos, conquistas. Nas demais ferramentas, apesar de encontrar algumas dificuldades com relação ao uso correto das mesmas, percebi que é possível oferecer um ambiente para aprender, para discutir e dialogar sobre a prática de ensino, ou seja, o AVA, como terceiro espaço de ensino, se configura como um instrumento para auxiliar o professor em suas dificuldades. (Claudete, avaliação final, módulo III, outubro/2017)

Assim, Claudete enfatizou as possibilidades de algumas ferramentas específicas do AVA, que considera mais interessantes, e destacou a potência do ambiente virtual como um terceiro espaço de ensino (ZEICHNER, 2010) no processo de formação e atuação com os iniciantes.

Finalmente, sobre as contribuições e aprendizagens proporcionadas pelo PHM, ela destacou alguns elementos que considerou significativos para sua prática:

Os momentos de discussões sobre os textos nos encontros presenciais e as atividades propostas no ambiente AVA possibilitaram reflexões sobre como desenvolvo meu trabalho com as crianças e como que com a minha prática e a minha experiência posso contribuir com um professor iniciante. O que eu faço de positivo que ajudará no processo de formação profissional desse professor que sofre as angústias das primeiras inserções em sala de aula. (Claudete, avaliação final, módulo III, outubro/2017)

Destaco também as aprendizagens para a minha postura enquanto professora de crianças pequenas. Constantemente as PIs apontam, nos relatos, problemas de indisciplinas na turma, criança que não segue regras, agressivas. Para ajudar as professoras eu sempre me questiono se minhas ações estão corretas quando também enfrento indisciplinas com minha turma, sempre penso: “Será que realmente essa intervenção também vai oferecer resultados positivos à PI?”. Outro aspecto importante é com relação a minha formação, para colaborar com precisão nas dificuldades da PI eu preciso estar sempre estudando sobre os temas que identifico como necessidade formativa dela. Quando iniciei no programa, acreditei que minha experiência como docente seria suficiente para dar suporte ao professor iniciante, porém, no decorrer do programa, por meio das atividades e registros no diário das PIs, percebi que o meu papel como mentora seria mais complexo. O processo de aprendizagem das PIs vai além da orientação sobre o dia a dia na sala de aula. No decorrer de quase dois anos como mentora pude averiguar que não é suficiente eu apontar caminhos para a PI superar suas dificuldades. (Claudete, reflexões de aprendizagens, módulo VII, março/2019)

Neste sentido, observamos que Claudete enfatizou as contribuições do programa não apenas para a sua formação como mentora, mas também como docente. Além disso, ela apontou que percebeu, com o desenvolvimento do PHM, que apenas a sua prática não é suficiente para que possa realizar um bom trabalho de acompanhamento das professoras iniciantes e auxiliá-las em suas demandas; elemento que também revela traços de sua identidade e do seu estilo de mentora.

De modo geral, as narrativas de Claudete revelaram que as atividades do PHM, como os textos lidos e a elaboração do memorial de formação, por exemplo, assim como o trabalho realizado com as PIs a auxiliaram a construir concepções e entendimentos sobre a mentoria e sua função. Além disso, seus registros sobre as ferramentas digitais e as contribuições e aprendizagens proporcionadas pelo programa revelaram não só algumas potencialidades do AVA para o seu trabalho de assessoria, como contribuições do PHM para a sua formação de mentora e docente. Nos trechos narrativos em que Claudete pontuou diretamente suas compreensões acerca da mentoria e do papel de mentora, alguns elementos se destacaram, como a necessidade de contribuir para que a professora iniciante reflita sobre sua prática e formação, assim como a importância da organização, da dedicação, da busca de novos conhecimentos, da reflexão sobre a mentoria e prática

docente, da pesquisa. Ser paciente e ouvinte também se destacaram. Esses elementos também fazem parte da construção de sua identidade e do seu estilo de mentora.

5.3.3. Tensões vividas no exercício da mentoria e formas de enfrentamento

Referente às análises sobre as tensões e formas de enfrentamento vividas pela mentora Claudete no exercício da mentoria, percebemos evidências desses aspectos, notadamente, quando a mentora narrou sobre as ferramentas digitais, ser mentora iniciante, algumas atividades propostas no PHM, o trabalho com os PIs e suas demandas.

Com relação às ferramentas digitais, ela destacou que desde o início certas dúvidas e ansios pairaram sobre sua cabeça:

O primeiro momento fez com que eu refletisse em como poderia dar suporte virtual para o docente sem conhecer a sua realidade. Para mim, a distância era um elemento que dificultaria a compreensão das situações vividas pelo iniciante, pois eu não conseguia visualizar os meios de contribuir com o professor virtualmente. (Claudete, avaliação final, módulo II, agosto/2017)

Na sequência desse registro, Claudete também enfatizou que, apesar das dúvidas e inseguranças, sua vontade de auxiliar outros professores era maior, por isso seguiu no programa. Além disso, pontuou que a partir de sua proximidade com o AVA e o ambiente *online* essas tensões foram diminuindo.

Outro destaque sobre as ferramentas digitais foi a respeito da edição do *Moodle*, a mentora narrou que apesar de já conhecer a ferramenta, teve dificuldades para compreender como deveria realizar certos procedimentos; o que gerou algumas dificuldades na elaboração de atividades para os PIs. A respeito disso, em sua entrevista/2019, Claudete relatou que determinadas dificuldades na edição do ambiente *online* persistiram, mas que recorreu aos tutores para que a auxiliassem.

Sobre ser mentora iniciante, certas tensões se evidenciaram quando Claudete descreveu que iniciar na mentoria fez com que ela fosse tomada por uma forte sensação de ansiedade. Diante disso, ela destacou:

Ao longo da minha carreira participei de vários cursos de formação, mas me tornar mentora de outro colega de profissão provoca desafio, ansiedade, novos conhecimentos, satisfação em poder compartilhar o que aprendi nestes 22 anos de profissão [...]. Como é um novo conhecimento que estou adquirindo, senti algumas dificuldades para realizar certas tarefas, como dar um *feedback* e analisar os textos referentes aos casos de ensino. Além disso, é um desafio criar o hábito de, como mentora, verificar com certa frequência o ambiente AVA para não acumular tarefas e escrever da forma mais clara possível para que o outro compreenda o

que estou pensando. (Claudete, avaliação final, módulo III, outubro/2017)

Esse tipo de relato foi recorrente em sua entrevista/2019, em que também pontuou que no início do PHM se via como colega das professoras iniciantes por ter receio e insegurança para cobrá-las e realizar *feedbacks*; com o passar do tempo ela adquiriu mais segurança para lidar com essas questões.

No que se refere à elaboração de algumas atividades propostas no PHM, Claudete enfatizou que não se sentia segura e preparada para escrever *feedbacks*, por exemplo, pois não sabia como elaborar uma escrita cuidadosa, sem ser muito direta e que apontasse soluções para as necessidades das PIs. Além disso, ela também considerou que:

Um aspecto que preciso melhorar é minha escrita, tenho certa dificuldade em escrever e ser clara no momento de colocar meus pensamentos no papel. Superar essa dificuldade contribuiria para dar os *feedbacks* mais rápidos e mais precisos, eu acredito. (Claudete, autoavaliação, módulo IV, março/2018)

Dessa maneira, observamos que assim como outras mentoras, Claudete também pontou encontrar certas dificuldades em sua escrita durante a mentoria, tanto em questão de conseguir sistematizar suas ideias e ser objetiva, quanto em questão de insegurança sobre o que escrever.

Além do mais, ainda destaca que está em falta com alguns registros: “Eu tenho que entrar no meu diário e escrever, porque tem muita coisa para contar, mas eu não estou conseguindo organizar” (Claudete, entrevista, módulo VII, abril/2019). Todavia, nesse caso, o fator tempo também aparece como limitante. Com relação a isso, Claudete enfatiza:

[...] eu tento ser organizada com relação à questão do tempo, porém, às vezes, o meu trabalho, a minha família, o que está acontecendo agora [questões pessoais], interferem um pouquinho na organização do meu tempo e em dar conta das tarefas como mentora [...]. (Claudete, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Assim, do mesmo modo que as outras mentoras enfrentaram dificuldades acerca do fator tempo, Claudete também demonstra ter vivido situações desafiadoras.

Já sobre o trabalho com os PIs e suas demandas formativas, a mentora avaliou que se empenhou para manter uma interação ativa com os iniciantes, mas lidou com diversos desafios e dificuldades para incentivá-los a acessarem o ambiente *online* e postarem suas atividades dentro do prazo estipulado; o que dificultou a identificação das necessidades de formação dos PIs.

Em suma, as ferramentas digitais fomentaram certas aflições e angústias na mentora por, inicialmente, não ter compreendido como seria esse processo de assessoramento à distância, assim como geraram dúvidas no processo de edição do AVA. Essas tensões

acerca das ferramentas digitais foram sendo enfrentadas paulatinamente, com apoio da equipe do PHM e durante o próprio exercício da mentoria. Com relação a ser mentora iniciante, essa questão trouxe alguns desafios e angústias à Claudete por não saber ao certo qual seria seu papel e por sentir dificuldades para realizar algumas tarefas, como, por exemplo, os *feedbacks*. Todavia, com o passar do tempo ela foi sentindo mais segurança em seu trabalho e lidando com esses desafios. Algumas atividades propostas no PHM, que envolviam produções escritas, se apresentaram como desafiadoras para a mentora, por considerar que possuía dificuldade para escrever. No decorrer do programa, a partir do exercício da própria escrita, isso foi se minimizando. Referente ao trabalho com os PIs e suas demandas, a dificuldade na interação com os iniciantes e a falta de informação nas narrativas sucintas deles, geraram certas angústias em Claudete por terem dificultado a identificação das necessidades formativas dos PIs. Além disso, a mentora também sentiu falta de dominar alguns conteúdos específicos para trabalhar certas demandas que foram apresentadas.

5.4. WILMA

5.4.1. Influências das trajetórias pessoal e profissional na construção da identidade de mentora

Observamos, pelos registros no memorial de formação de Wilma, que ela ficou bastante ansiosa no início de sua docência por não saber exatamente com o que iria se deparar em seu contexto de atuação, mas encontrou professores experientes muito colaborativos e pode contar com o imenso auxílio da coordenadora pedagógica da instituição. Diante disso, seus relatos apontam que esse apoio foi de suma importância, tanto para a sua atuação profissional e permanência na carreira quanto para a sua prática docente atual, uma vez que, até hoje, ela reflete sobre as práticas de sua coordenadora e, por vezes, as utiliza como modelo.

Embora não tenha enfrentado dificuldades com a falta de apoio de seus pares e equipe gestora na inserção inicial, Wilma encontrou na realidade da instituição algo diferente do que esperava, alunos PAEE. Nesse cenário, nem o apoio recebido foi o suficiente para auxiliá-la a lidar com essas demandas e, por isso, foi procurar por formação continuada e ingressou no mestrado em Educação Especial. Tanto o apoio que Wilma recebeu no início da docência, sobretudo da coordenadora pedagógica, quanto a busca por

formação continuada parecem influenciar a construção de sua identidade de mentora, tendo em vista que podem ser um dos elementos que a motivaram a participar do PHM, assim como parecem constituir o modo e o estilo como ela assessora os iniciantes.

Já em sua prática docente, a mentora demonstra que busca refletir o tempo todo e, esse processo de reflexão, parece ter muita importância e ser bastante valorizado por ela. Isso também se evidencia como mentora, pois em muitos registros ela pontuou o quanto foi importante e necessário o processo reflexivo para sua formação e trabalho na mentoria.

Além disso, ela também atuou como coordenadora pedagógica por dois anos e como supervisora do PIBID por cinco anos. Essas experiências acerca do papel da coordenação, tanto no apoio que recebeu no início de sua carreira quanto ao atuar como coordenadora, provavelmente influenciaram para que Wilma considerasse muito importante o trabalho da coordenação pedagógica na escola e, por isso, ela demonstrou associar a mentoria com a função da coordenação, por acreditar que as duas funções são de extrema importância para o apoio e formação dos professores iniciantes.

Dessa maneira, esses elementos das trajetórias de Wilma, como o apoio recebido no início da docência, as dificuldades não esperadas que foram enfrentadas, a busca por formação continuada, as experiências na atuação como formadora, parecem ter fortes influências na construção de sua identidade de mentora e no seu estilo de mentoria; revelados nos dados dos itens a seguir.

5.4.2. Compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora

Considerando a análise das narrativas de Wilma, observamos que suas compreensões sobre a mentoria e seu papel de mentora se evidenciaram, sobretudo, ao narrar sobre as atividades do PHM, o trabalho com as PIs, o processo de reflexão e as ferramentas digitais; além de ficarem evidentes nos momentos em que ela pontuou diretamente essas questões.

Diretamente sobre a mentoria, Wilma pontuou que:

A mentoria significa uma oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e reviver experiências da minha prática pedagógica. Nesse processo, tenho oportunidade de refletir sobre atividades e estratégias que já estavam se tornando sem sentido, quero eu já fazia de modo automático. Quando falo modo automático, quero dizer que são atividades que aprendi com o modelo da coordenadora através de leitura de alguns textos e com o tempo foi internalizado na minha prática. (Wilma, reflexões de aprendizagens, módulo VII, março/2019)

O que eu penso é que a mentoria veio para fazer o papel da coordenação

pedagógica na escola, o que deveria ser uma coordenação pedagógica [...]. Então, eu vejo que a mentoria auxilia, se a professora tem interesse e se é aberta para expor as dificuldades e as necessidades dela, a mentoria consegue sim sanar essas dificuldades, essas demandas [...]. Para mim, a mentoria traz um conforto para a PI, porque ela pode contar com uma pessoa que já vivenciou aquilo e vai auxiliar no que ela precisar. (Wilma, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Já ao considerar as características que a mentora deve ter, destacou:

Penso que a mentora deve ter características de formadora. [...] Ela precisa ter capacidade de comunicação e de relacionamento. Além de ter uma boa formação e ter uma prática, digamos, de sucesso, para conseguir realizar um bom trabalho. Porque, não adianta estar há 10 anos na prática e não realizar um bom trabalho. Você pode ser experiente, porque atua há 10 anos, mas realmente não vai ter experiência para passar como formação. Tem também a questão da empatia, ser aberta a se expressar, para conseguir estabelecer uma relação de confiança com a PI. (Wilma, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Observamos, assim, que Wilma destacou algumas concepções e características que considera importantes para o exercício da mentoria que possuem influência, inclusive, de sua prática docente; como, por exemplo, o fato dela considerar que a mentoria “veio para fazer o papel da coordenação pedagógica”, tendo em vista a experiência positiva da mentora em seus primeiros anos de carreira com o apoio de sua coordenadora pedagógica, bem como o fato dela mesma ter sido coordenadora e ter buscado desenvolver um trabalho parecido com esse vivenciado no início de sua docência.

No que se refere ao PHM e às atividades do programa, a mentora relatou, assim como as demais professoras colaboradoras deste estudo, que não tinha um entendimento, no início, de que o PHM não era um curso, mas uma proposta que envolvia uma metodologia construtivo-colaborativa (MIZUKAMI, 2002, 2003) construída em conjunto com toda a equipe (professoras iniciantes, mentoras, tutoras e pesquisadoras). Assim, foi apenas no decorrer de sua formação e atuação no programa que Wilma foi percebendo a diferença entre um curso e o PHM.

Além disso, ela também destacou em suas narrativas que determinadas atividades propostas no programa, como os *feedbacks* e a escrita no diário reflexivo, por exemplo, foram de extrema importância para que ela pudesse refletir sobre o seu papel como mentora e entendesse o que precisaria fazer para assessorar as PIs.

Diante disso, percebemos algumas evidências do processo de construção e ampliação de compreensões sobre a mentoria e seu papel de mentora, que revelam concepções e elementos constituintes da identidade de mentora de Wilma.

Sobre o trabalho com as PIs, a mentora enfatizou que conseguiu estabelecer um

bom relacionamento com as professoras iniciantes e proporcionar *feedbacks* bem elaborados e objetivos que, na maioria das vezes, pareceram atender às necessidades delas. E, sobre as demandas apresentadas, destacou:

As demandas até agora apresentadas pelas minhas PIs, em sua maioria, não foram necessidades de cunho teórico e sim de prática em sala de aula: planejamento, organização das atividades, plano de ensino. Talvez as necessidades de revisão textual e adequações de atividades seria interessante trabalhar com base em textos que tratam sobre o assunto. Porém, na minha formação e prática, acabei conhecendo estes temas através de experiências e foi assim que tentei passar para as PIs. (Wilma, reflexões de aprendizagens, módulo VII, março/2019)

A partir disso e de outros registros, Wilma considerou ter realizado um bom trabalho de mentoria, com autonomia, compromisso e responsabilidade perante as demandas de suas PIs. Além disso, como contextualizado no trecho acima, ela destacou que essas demandas apresentadas pelas professoras iniciantes não foram de cunho teórico, mas prático. Isso se reforça em sua entrevista, ao relatar sobre suas aprendizagens com as PIs:

Eu acho que a gente sempre aprende algo a todo tempo, com as pessoas. Mas, assim, eu não consigo ver um conteúdo específico, porque o que eu trabalhei com as PIs foram coisas que já vivenciei, então, não trouxe nada novo e que eu precisei pesquisar, porque era mais sobre planejamento, controle de sala, violência do aluno. O que eu vou destacar que aprendi foi a ter paciência, a ser menos ansiosa, porque a gente sempre lida com a outra pessoa e quer a resposta do jeito que a gente espera [...], aí você se decepciona, porque a pessoa não posta a atividade em tal dia, a atividade que vem não é do jeito que você estava esperando. Acho que eu aprendi no sentido comportamental mesmo [...]. (Wilma, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Esse relato de Wilma é interessante porque, diferente do compartilhado por Claudete, por exemplo, de que a sua prática como professora experiente não é suficiente para que consiga atuar como mentora, Wilma demonstra se basear principalmente em sua prática docente no exercício da mentoria.

Relacionado ao processo de reflexão, a mentora pontou que já buscava refletir sobre sua prática docente, desde a organização da sala até a análise de textos e avaliações, por isso, já se considerava uma professora reflexiva; mas enfatizou que o PHM proporcionou um melhor entendimento sobre os processos necessários para a reflexão. Enfatizamos que os registros sobre a importância da reflexão são recorrentes nas narrativas de Wilma, indicando que essa pode ser uma característica importante na construção de sua identidade de mentora.

Considerando as ferramentas digitais, Wilma apontou que o AVA possibilitou uma maior flexibilidade na realização das tarefas e facilitou o trabalho de assessoria dos

professores iniciantes, por não haver um dia específico e determinado para que realizassem as tarefas. Além disso, ela também pontou que utilizou o *WhatsApp* principalmente para reforçar algumas orientações elaboradas no AVA e relembrar os prazos das PIs.

De modo geral, as atividades do PHM permitiram com que a mentora pudesse refletir sobre a mentoria e sua função e auxiliaram com que construísse concepções acerca de seu trabalho de assessoria. O trabalho com as PIs, para a mentora, ocorreu de maneira autônoma e comprometida, além de ter sido pautado majoritariamente em suas práticas e experiências profissionais. O processo de reflexão apareceu como um dos aspectos mais importantes para a mentora no exercício da mentoria. As ferramentas digitais revelaram algumas potencialidades dos recursos *online* utilizados pela mentora que favoreceram o processo de mentoria. Referente aos trechos que abordaram especificamente sobre a mentoria e o papel de mentora, Wilma enfatizou a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e reviver experiências da prática pedagógica, o papel da coordenação que deveria ser parecido com o da mentoria, a importância de uma boa formação – sobre isso a mentora destaca, na entrevista/2019, que uma boa formação é aquela que dá conta das demandas que as PIs apresentam – e prática docente, o estabelecimento de uma relação de confiança e aberta com as professoras iniciantes, a paciência, dentre outros. Esses elementos revelados também constituem o perfil de mentoria de Wilma.

5.4.3. Tensões vividas no exercício da mentoria e formas de enfrentamento

Referente às análises sobre as tensões e formas de enfrentamento vividas pela mentora Wilma no exercício da mentoria, percebemos evidências desses aspectos, especialmente, quando a mentora narrou sobre as atividades propostas no PHM, o processo de reflexão, o trabalho com as PIs e o fator tempo.

Sobre as atividades propostas no PHM, Wilma considerou suas maiores dificuldades foram elaborar um memorial de formação, escrever no diário reflexivo e encontrar evidências de suas aprendizagens e de suas PIs:

[...] Buscar nas memórias o meu trajeto profissional para narrar minha história foi uma tarefa difícil e, ao mesmo tempo, desafiadora. Relembrar como comecei, as pessoas que me ajudaram e quais dificuldades encontrei foi muito importante para entender a profissional que sou hoje. Mas, não foi fácil [...]. (Wilma, avaliação final, módulo II, agosto/2017)

Sinto uma certa dificuldade em ter o que refletir sobre o programa no diário, porém, estou me esforçando a praticar [...]. (Wilma, avaliação final, módulo III, outubro/2017)

Senti dificuldade em analisar as aprendizagens das minhas PIs e vejo que também estou com dificuldades em analisar as minhas aprendizagens, na verdade encontrar evidências. Isso se deve ao fato de ter que retomar todo o processo no qual não estou acostumada a fazer em minha prática pedagógica. (Wilma, reflexões de aprendizagens, módulo VII, março/2019)

Assim, a mentora destacou algumas atividades no programa que geraram maiores dificuldades para ela. Um fato interessante é que ambas as atividades citadas necessitam de um processo de reflexão mais trabalhoso. Diante disso, esse processo, possivelmente, corroborou para que essas atividades se apresentassem de maneiras mais desafiadoras, tendo em vista a importância da reflexão para a mentora.

Considerando o trabalho com as PIs, Wilma relatou, sobretudo em seu diário, ter tido problemas para assessorar as professoras iniciantes quando não davam retorno dentro do prazo combinado ou quando retornavam seus *feedbacks* com uma escrita muito sucinta e pouco detalhada. Além disso, a mentora pareceu ter vivido um processo de tensão maior ao acompanhar uma professora iniciante que não possuía sala fixa, mas estava como professora substituta:

[...] primeiro ela tinha duas turmas, [...] depois ela mudou para outro concurso em que ela era professora substituta. Então, a cada semana, a cada dia, ela estava em uma sala [...]. Foi mais difícil com ela, porque um dia ela me relatava que estava com dificuldade de trabalhar na educação infantil com uma criança de 5 anos que era muito agressiva, aí na outra semana ela estava com um 5º ano. Não dava para trabalhar uma coisa muito genérica, era muito específico, ou a educação infantil ou o ensino fundamental [...]. (Wilma, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Esse relato de Wilma demonstra a dificuldade de realizar o trabalho de mentoria quando a professora iniciante não possui uma sala fixa, pois os temas ficam muito abrangentes e a mentora não dá conta de entender qual a realidade da PI e qual a sua principal necessidade formativa.

Com relação ao fator tempo, a mentora enfatizou que apesar da correria do seu dia a dia, ela buscou realizar todas as leituras e atividades propostas para sua formação de mentora, assim como procurou refletir em todos esses momentos. Todavia, pontuou que a falta de tempo não permitiu com ela aprofundasse teoricamente essas reflexões.

Além disso, a falta de tempo também impactou no seu trabalho com as PIs, pois nem sempre conseguiu efetuar *feedbacks* que fomentassem maiores reflexões para as iniciantes. Do mesmo modo, o fato de ter que solicitar atividades semanalmente para as PIs, causou algumas tensões e dificuldades:

[...] semanalmente fica muito complicado você dar um texto e pedir para

ler e, como é individual, fazer uma discussão ou reflexão por escrito [...]. Eu acho que o tempo semanal é mais complicado para você propor coisas muito extensas. A gente vê também que a PI, apesar de falar que tem disponibilidade, acaba deixando para o final de semana. A gente também tem, às vezes, que deixar tudo para o final de semana. Então, se você procura uma coisa muito complexa acaba que elas não fazem [...]. (Wilma, entrevista, módulo VII, abril/2019)

Desse modo, de maneiras diferentes, o fator tempo aparece como limitante e desafiador para a mentora, seja na dificuldade de realizar suas próprias atividades formativas de maneira reflexiva ou de propor atividades muito extensas e complexas para as professoras iniciantes realizarem em um período insuficiente.

Em suma, as atividades propostas no PHM que envolviam um processo de reflexão mais trabalhoso geraram algumas dificuldades para Wilma, mas, ao mesmo tempo, o desafio proporcionado por essas atividades motivaram a mentora nesse processo reflexivo; fomentando, possivelmente, com que considerasse ainda mais a reflexão como um dos aspectos mais importantes do exercício de mentoria e docente – como apresentado anteriormente. O trabalho com as PIs se mostrou conflituoso nos momentos em que as professoras iniciantes demoravam para responder seus *feedbacks* e não atendiam os prazos propostos. Em sua entrevista/2019, Wilma relata que seu maior aprendizado com as PIs foi ter paciência e entender que nem sempre irão atender às suas expectativas. O fator tempo se mostrou desafiante de maneiras diferentes, desde não conseguir realizar seu trabalho do modo como desejava até não conseguir pesquisar em diferentes fontes para elaborar as atividades para as PIs e recorrer apenas à sua prática.

5.5. SÍNTESE DOS DADOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE MENTORA

No que diz respeito às trajetórias pessoais e profissionais das professoras, os elementos que se destacaram e que parecem influenciar fortemente suas identidades de mentora foram:

Quadro 8 – Síntese dos elementos das trajetórias pessoal e profissional

ADRIANA	JOICE	M. CLAUDETE	WILMA
<ul style="list-style-type: none"> → Dificuldades no início da docência; → Apoio no início da carreira docente; → Formação Continuada; → Comprometimento e engajamento político; → Dificuldade para lidar com diversas demandas (de âmbito pessoal e profissional) 	<ul style="list-style-type: none"> → Criação de uma teoria de vida/filosofia pessoal; → Não acreditava que ocuparia um espaço na universidade; → Apoio no início da formação inicial; → Comprometimento e engajamento político; → Falta de apoio no primeiro ano da docência; → Atuação como formadora de professores em atuação 	<ul style="list-style-type: none"> → Dificuldades no início da docência; → Apoio no início da carreira docente; → Formação Continuada; → Comprometimento e engajamento político; → Reflexão sobre a prática 	<ul style="list-style-type: none"> → Dificuldades que não esperava no início da docência; → Apoio no início da carreira docente; → Formação Continuada; → Reflexão sobre a prática; → Atuação como formadora de professores (em atuação e em formação inicial)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante disso, todas as professoras passaram por dificuldades e enfrentaram diversos desafios no início da carreira docente (HUBERMAN, 1992; LIMA, 2007; MARIANO, 2006; TANCREDI, 2009), de questões práticas até emocionais. Em determinados momentos, por conta dessas situações, algumas delas demonstraram pensar em desistir da docência, mas adotaram posturas resilientes (DAY, 2014) e permaneceram na profissão. Pensando no exercício da mentoria, as professoras também vivenciaram esse processo de dificuldades e desafios no início da função como mentora, seja por inicialmente não entenderem claramente a proposta do programa e o papel que cada uma deveria exercer ou por não se sentirem preparadas e confiantes. Diante disso, inferimos que o processo de inserção no exercício da mentoria se mostrou análogo ao dos professores iniciantes na carreira, tendo algumas características que podem ser relacionadas, como a insegurança por conta da inexperiência na nova função, a necessidade de apoio da equipe de formação e dos pares para que permaneçam na função, a importância de manter um bom relacionamento com os professores iniciantes e sentirem que eles correspondem ao que esperam para que se mantenham motivadas, a vontade de desistir quando se deparam com muitos desafios e tensões, dentre outros. Ainda, nessa fase inicial da mentoria as mentoras precisaram incorporar novos conhecimentos específicos da função de mentora em suas bases de conhecimentos para o ensino (GOBATO, 2016), assim como os professores iniciantes

necessitam ampliar a base de conhecimentos que foram construindo em sua trajetória de formação (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008) para realizarem seu trabalho docente.

Além disso, fazendo um paralelo com os estudos de Moir *et al* (2009), nem todas as professoras experientes encontraram apoio em seus contextos de atuação ou tiveram acompanhamento no início da docência. Todavia, algumas demonstraram ter recebido suporte da família e de colegas de trabalho (experientes e até iniciantes) que se mostraram confiáveis e ofertaram um conforto profissional e emocional no início de suas carreiras, contribuindo para o desenvolvimento profissional dessas mentoras, nessa fase inicial.

O comprometimento e engajamento político também foram recorrentes nas narrativas das professoras e entendemos que são elementos fortemente constituintes de suas identidades de mentora, uma vez que “essa identidade é construída com base na identidade como professor, permanecendo como um processo contínuo de desenvolvimento e contribuindo para o desempenho dos docentes” (GOBATO, 2016, p. 42). O comprometimento e engajamento também se refletiram na busca constante por formação continuada que todas as mentoras apresentaram. A formação continuada objetiva o desenvolvimento do professor em atuação (MARCELO, 1999a), assim, as mentoras demonstraram uma preocupação constante com seus processos de formação e desenvolvimento profissional; o que também pode ser um indício do interesse delas pela atuação no PHM. Além disso, também podemos fazer um paralelo com Day (2006), quando o autor discorre sobre a paixão pelo ensino, destacando que essa paixão é essencial para o comprometimento e desenvolvimento das ações dos professores, bem como para a construção de suas identidades.

A reflexão também apareceu em destaque nos elementos das trajetórias das professoras mentoras e parece ser um aspecto fundamental tanto para a prática docente quanto para a mentoria. Todavia, o processo de reflexão sobre a mentoria se mostrou bastante desafiador e elas demonstraram reconhecer a necessidade de aprimorar esse processo, sobretudo ao realizarem as atividades que são propostas a elas pela equipe do PHM, bem como ao proporem tarefas para os professores iniciantes que assessoram.

Sobre a experiência prévia como formadora que algumas professoras possuem, pode ser que essa experiência seja um fator motivador para que tenham tido interesse no PHM, todavia, não parece ser um elemento de forte impacto na atuação para a mentoria, tendo em vista que as professoras que já foram formadoras relataram que não se sentiam formadoras/mentoradas no início da mentoria e precisaram de tempo para entender sobre o programa e seus papéis. Tomando como base Murray e Male (2005), ao investigarem

formadores iniciantes, podemos considerar que essas mentoras não se sentiam formadoras porque é necessário um tempo para construírem uma nova identidade profissional. Desse modo, em consonância com os autores, percebemos que não é possível transferir diretamente o conhecimento e experiência adquiridos ao longo do exercício da docência para o novo contexto de atuação, sendo preciso aprender a ser mentora. A partir disso, nas entrevistas realizadas em 2019 com as mentoras, notamos que elas destacaram que se sentiam mais confiantes e seguras para exercerem seus papéis, tendo um maior entendimento sobre a mentoria e suas funções. Assim, inferimos que a partir do segundo e terceiro anos no exercício dessa nova função, as professoras experientes possivelmente vão construindo suas identidades e aprendendo a ser mentoras (MURRAY; MALE, 2005).

Considerando as trajetórias das professoras, entendemos que suas trajetórias pessoais, influenciadas pela presença da família, experiências vividas enquanto alunas, aprendizagens adquiridas por meio de modelos (políticos, culturais e da educação básica) (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), bem como as suas trajetórias profissionais, marcadas pela formação inicial, início na carreira e formação continuada e desenvolvimento profissional docente (TANCREDI, 2009) revelaram ser constituintes de suas identidades docentes e, a partir disso, de suas identidades de mentoras.

No que se refere às compreensões sobre a mentoria e seus papéis que parecem influenciar suas identidades de mentoras, os elementos revelados foram:

Quadro 9 – Síntese das compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora

ADRIANA	JOICE	M. CLAUDETE	WILMA
<ul style="list-style-type: none"> → Importância dos materiais e ferramentas de estudo/trabalho; → “Resgate” dos professores iniciantes; → Limites e potencialidades do ambiente virtual; → Trocas de experiências, interação, aprendizagem contínua, reflexão, <i>feedbacks</i>; → Confiança, paciência, tempo 	<ul style="list-style-type: none"> → Importância dos materiais e ferramentas de estudo/trabalho; → Discussão de temas e conteúdos específicos; → Boa relação com os PIs; → Mudança da postura docente; → Troca de conhecimentos, estar atenta às necessidades dos PIs, ter empatia 	<ul style="list-style-type: none"> → Importância dos materiais e ferramentas de estudo/trabalho; → Mentoria como transformadora da própria prática docente; → Contribuir para a reflexão e construção de autonomia dos professores iniciantes, busca de novos conhecimentos; → Paciente, ouvinte 	<ul style="list-style-type: none"> → Importância dos materiais e ferramentas de estudo/trabalho; → Trabalho mais pautado nas experiências; → Importância da reflexão, para a mentoria e prática docente; → Aprimorar conhecimentos, reviver experiências da prática; → Confiança, paciência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nas narrativas das mentoras, os materiais e ferramentas de estudo/trabalho (diários reflexivos, casos de ensino, memoriais de formação, fóruns, *feedbacks*, vídeos, artigos, textos, dentre outros) apareceram como algo recorrente sobre as compreensões da mentoria. Fazemos um paralelo com os estudos de Orland-Barak (2007), quando pontuam que uma das competências do mentor é “gerar situações para aprendizagens significativas” (ORLAND-BARAK, 2007, *tradução da autora, apud BORGES, 2017, p. 98*). Assim, consideramos que os materiais e ferramentas de estudo/trabalho parecem importantes para que as mentoras possam criar situações de assessoria que gerem aprendizagens significativas para os professores iniciantes. Essas situações de mentoria, criadas por cada mentora, também revelam os seus estilos de mentora; destacados em alguns momentos nas discussões dos dados. Considerando os estilos de mentora, nos pautamos em Glickman (1980) quando discorre sobre os modelos de supervisão e destaca que as várias abordagens supervisivas podem ser simplificadas em três modelos: não-diretivo, em que o supervisor é um ouvinte, esclarece sem julgamentos e encoraja as decisões dos professores; colaborativo, em que o supervisor e o professor estabelecem uma relação mútua e de igualdade na interação e tomada de decisões; e diretivo, em que o supervisor determina padrões para o professor, o direciona, estabelece modelos e mede seus níveis de proficiência. O autor também relaciona esses três modelos de supervisão com as etapas de

crescimento/desenvolvimento dos professores, enfatizando que professores no primeiro estágio são mais preocupados com a própria sobrevivência e por isso podem ser mais diretivos, já os professores no segundo estágio se preocupam mais em desenvolver um ambiente de aprendizado para os alunos e costumam ser mais colaborativos, e os professores no terceiro estágio preocupam-se mais em ajudar os alunos e outros professores e costumam ser mais não-diretivos (GLICKMAN, 1980). Na mentoria, percebemos que as professoras experientes demonstraram ser mais diretivas e colaborativas, embora de maneiras e em graus diferentes, e inferimos que isso possivelmente se dá por ainda serem iniciantes no exercício da mentoria.

Além disso, o “resgate” dos professores iniciantes também apareceu nas narrativas, mesmo que nem sempre descrito dessa maneira. Neste sentido, parece que buscar manter o iniciante interessado e ativo no programa faz parte do papel das mentoras do PHM.

Sobre o trabalho de temas e conteúdos específicos, que apareceram nas narrativas das mentoras desta pesquisa, ao realizarem um estudo sobre a base de conhecimentos que o mentor deve dominar para desenvolver seu trabalho, Tancredi e Reali (2008), a partir das contribuições das mentoras do próprio estudo, destacam que é imprescindível ter o domínio dos conteúdos curriculares básicos dos anos (níveis) em que os professores iniciantes atuam. Neste estudo, as mentoras demonstraram que a abordagem e conhecimento/domínio de temas e conteúdos específicos do currículo escolar são importantes para o trabalho de mentoria e, de modo geral, pontuaram que precisam conhecer mais sobre alguns conteúdos que aparecem como demandas dos iniciantes para realizarem de melhor maneira a assessoria – em alguns casos, até citaram quais são esses conteúdos. Entretanto, um fato interessante que percebemos é que existem poucos dados sobre os conteúdos curriculares que as mentoras consideraram necessários para realizarem as suas atividades de mentoria, nas narrativas analisadas¹⁴. Ao narrarem sobre suas práticas na mentoria e o acompanhamento de seus PIs, o conteúdo curricular apareceu mais timidamente e o maior destaque se centrou nas interações/relações entre mentora-professor iniciante. Tendo isso em vista e fazendo um paralelo com a literatura sobre o início da docência (LIMA, 2004, 2006), parece comum que nos primeiros anos da carreira os professores fiquem mais centrados nas trocas com os alunos e na resolução dos conflitos em sala de aula do que no domínio e trabalho dos conteúdos, desse modo, pode ser possível fazer relação dessa característica do início da

¹⁴ As narrativas analisadas para esta pesquisa representam apenas uma parte do conjunto de narrativas elaboradas pelas professoras mentoras no Programa Híbrido de Mentoria, o que não significa que não existam dados sobre os conteúdos curriculares que as mentoras consideraram necessários para realizarem suas atividades de mentoria.

docência com o início da atuação na mentoria, uma vez que essas mentoras são iniciantes nessa função. Além disso, Gatti *et al* (2019) também pontua que os conteúdos do currículo escolar não são objeto de estudo nos cursos de Pedagogia, assim, o domínio de abordagens metodológicas genéricas é visto como suficiente; o que também pode ser um indício para que as mentoras abordem os conteúdos curriculares de maneira mais sutil em suas práticas de mentoria. Ainda, não podemos deixar de considerar que os estudos e discussões sobre os conteúdos nos cursos de Pedagogia representam um campo bastante complexo e que ainda precisa ser explorado (não existe, por exemplo, um consenso sobre quais conteúdos devem ser trabalhados na Educação Infantil e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na EJA, embora possa existir um consenso parcial, pois é possível indicar alguns conteúdos mínimos, parece se fazer necessário o avanço dessas discussões), desse modo, as dificuldades/fragilidades existentes na formação inicial do pedagogo podem refletir nas práticas de mentoria.

Vale destacar que apenas conhecer o conteúdo a ser ensinado também não parece ser o bastante, pois além de conhecer esse conteúdo se faz necessário saber conectá-lo às particularidades dos estudantes e compreender as metodologias de ensino, assim, como se trata de ensinar um adulto a aprender a ensinar, parece fundamental que o mentor saiba como fazer com que o PI construa esse conhecimento para o ensino (WANG; ODELL, 2002).

Alguns fatores emocionais, comportamentais, pessoais, também apareceram em destaque sobre o que é ser mentor – indo ao encontro dos estudos de Tancredi e Reali (2008) –, tendo as mentoras destacado elementos como confiança, paciência, empatia, dentre outros. Diante disso, um fato interessante é que uma das mentoras demonstrou um forte incômodo ao destacar o apoio emocional que, por vezes, precisou oferecer para as professoras iniciantes e destacou não se sentir preparada para oferecer esse tipo de suporte, mesmo sendo experiente. Essa professora experiente também pontuou não se sentir mentora nesses momentos, mas uma ouvinte.

Inferimos que a mentoria pode estar ligada à um apoio profissional, como também a um suporte pessoal para os professores iniciantes (ORLAND-BARAK, 2007; TANCREDI; REALI, 2011) e, diante disso, se faz necessário um processo de formação e reflexão para que os professores experientes compreendam melhor o seu papel e possam se tornar mais aptos para realizá-lo (VILLANI, 2002).

Ao relatarem sobre as fontes e materiais de apoio que utilizam para realizar o trabalho de mentoria, a maior parte das mentoras destacou a própria experiência docente, os

materiais que são utilizados na formação delas como mentoras, bem como materiais que pesquisam na internet (artigos, vídeos, dentre outros). Todavia, em dois dos relatos observamos concepções e posturas bem interessantes; uma das mentoras enfatizou que não considera que sua formação e experiência docentes sejam suficientes para realizar o trabalho de mentoria, por isso, sempre que possível, realiza estudos e pesquisas, assim como pede auxílio dos membros do programa para se sentir apta para assessorar os iniciantes – essa concepção vai ao encontro dos estudos de Tancredi e Reali (2001) –, já outra mentora, pontuou que majoritariamente se baseia em sua prática docente para realizar a assessoria dos iniciantes, pois eles não chegaram a apresentar como demanda algo diferente daquilo que ela já realizava e tinha conhecimento – a concepção dessa professora pode ir ao encontro dos estudos de Rinaldi e Reali (2012), que pontuam que a formação dos formadores (mentores), via de regra, ocorre a partir das experiências da própria prática, assim, a prática dessa mentora parece ter um peso forte em sua formação.

Vale destacar que consideramos importante entender a que tipo de prática essa mentora se reporta, uma vez que as práticas também podem cristalizar e estabelecer relações inadequadas¹⁵.

Diante disso, destacamos que a base de conhecimentos exigida para o exercício da mentoria é bastante complexa e, por isso, o professor experiente possui conhecimentos insuficientes e apresenta necessidades formativas específicas (GOBATO; REALI, 2017). Assim, tanto o “conhecimento da experiência” (TANCREDI; REALI, 2011, p. 42), construído na prática docente, quanto o conhecimento construído na prática da mentoria são igualmente importantes para o assessoramento de professores iniciantes e para que a base de conhecimentos seja continuamente constituída e aperfeiçoada. Além disso, considerando a complexidade da base de conhecimento para o exercício da mentoria, inferimos que não temos expectativas de que as mentoras, individualmente, consigam construir essa base, desse modo, o apoio da equipe do PHM é fundamental para o auxílio e condução dos processos de mentoria e aprendizagens acerca dessa função.

Com relação às tensões e formas de enfrentamento vividas na mentoria que parecem influenciar suas identidades de mentoras, os elementos que apareceram foram:

¹⁵ O conjunto de narrativas analisadas nesta pesquisa, não é suficiente para nos dar muitas pistas sobre a prática a que mentora se reporta.

Quadro 10 – Síntese das tensões vividas na mentoria e formas de enfrentamento

ADRIANA	JOICE	M. CLAUDETE	WILMA
<ul style="list-style-type: none"> → Dificuldades para realizar algumas atividades (ex. memorial de formação); → Ferramentas digitais; → Trabalho com as PIs; → Processos de reflexão; → Fator tempo 	<ul style="list-style-type: none"> → Atividades textuais geravam angústia; → Insegurança para trabalhar com as PIs; → Falta de domínio de alguns conteúdos e ferramentas digitais; → Fator tempo 	<ul style="list-style-type: none"> → Ferramentas digitais; → Falta de conhecimento sobre seu papel no início da mentoria; → Dificuldades para realizar <i>feedbacks</i>; → Produções escritas; → Falta de domínio de alguns conteúdos; → Fator tempo 	<ul style="list-style-type: none"> → Processo de reflexão, com destaque para as atividades que necessitavam de um processo de reflexão mais denso; → Dificuldades acerca dos atrasos nas respostas das professoras iniciantes; → Fator tempo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Sobre as tensões, certas atividades propostas pelo PHM para a formação das mentoras revelaram ter sido desafiadoras. De modo geral, todas as mentoras demonstraram um processo de conflito ao realizar algumas atividades, especialmente as que envolviam produções textuais e/ou um processo mais trabalhoso de reflexão. Uma das mentoras, inclusive, revelou que quase desistiu da mentoria devido às dificuldades acerca do processo de escrita. A formação para o exercício de mentoria, como já destacado, é complexa e pressupõe a incorporação de novos conhecimentos na base de conhecimento para o ensino (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), assim, considerando o modelo de mentoria que o PHM adota, que envolve atividades virtuais e presenciais, a escrita é uma especificidade do trabalho de mentoria no programa. Diante disso, é interessante destacar que na entrevista realizada em 2019 as mentoras pontuaram uma melhoria, um avanço em seus processos de escrita; o que pode nos dar pistas de que essas professoras experientes foram ampliando suas bases de conhecimento e aprendendo a ser mentoras por volta do segundo ano de atuação no PHM (MURRAY; MALE, 2005).

O uso do ambiente *online* e das ferramentas digitais também apareceram como conflitantes para as mentoras em determinados momentos, seja no que diz respeito ao acompanhamento de professores iniciantes à distância ou na edição do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*. Sobre o acompanhamento virtual de PIs, algumas mentoras, inicialmente, demonstraram certo receio em desenvolver a assessoria à distância por não compreenderem como esse processo ocorreria e se conseguiriam auxiliar os iniciantes sem

ter uma noção mais concreta de seus contextos e necessidades. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2016), ao analisarem as principais tensões no Programa de Mentoria (PM), a interação *online* e o contato face a face também ocasionou dúvidas, inseguranças e incertezas para os participantes do programa. Mas, assim como os participantes do PM, as mentoras do PHM também foram superando essas tensões na medida em que o programa foi se desenvolvendo.

Referente à edição do AVA, os relatos de uma mentora, por exemplo, evidenciaram que desde a primeira formação envolvendo o ambiente digital que foi oferecida pelo PHM até a aplicação das aprendizagens dessa formação, houve um espaço de tempo muito grande e ela já não se lembrava de como fazer uso/editar certas ferramentas. Além disso, todas as mentoras relataram que não dominam a edição de muitas ferramentas digitais e, por isso, acabam não variando suas propostas de atividades virtuais. Esses dados são interessantes e podem revelar a necessidade de novas estratégias para a formação das mentoras sobre o uso/edição das ferramentas digitais no PHM – neste caso, uma proposta que pode ser interessante é realizar um levantamento das maiores dificuldades encontradas pelas mentoras no uso/edição das ferramentas digitais e ofertar formações com certa frequência (bimestral, por exemplo). Além disso, esses dados também podem revelar dificuldades acerca do próprio Ambiente Virtual *Moodle*, em que a formação e interação *online* ocorrem, podendo se configurar como uma ferramenta não intuitiva que acentua as dificuldades das mentoras no seu uso/edição.

O trabalho com os PIs também se revelou como um dos elementos mais desafiadores para as mentoras. O fato de nem sempre corresponderem às suas expectativas foi algo que se mostrou frustrante para elas, colocando até em xeque o trabalho realizado e a competência para realizá-lo. Diante disso, todas as mentoras destacaram que aprenderam a ter paciência e a exercer o princípio de alteridade; também destacado como uma das competências para o exercício da mentoria por Tancredi e Reali (2011).

Elas também se mostraram angustiadas quando os professores iniciantes compartilhavam de maneira muito sucinta seus contextos e realidades de atuação, por não conseguirem formar uma ideia mais sólida sobre como poderiam assessorar esses iniciantes e, por vezes, isso as deixou “travadas” no acompanhamento, sem saber qual caminho seguir. Diante disso, Stanulis, Burrill e Ames (2007), ao exporem uma experiência de um programa de indução realizado pela Universidade de Michigan (EUA), enfatizaram que durante o acompanhamento dos professores iniciantes perceberam que não poderiam fazer de tudo e nem perceber a singularidade de cada contexto ou as normas e rotinas de cada

docente, mas poderiam auxiliá-los a pensar, falar, questionar suas práticas e observar certos padrões em suas ações e traçar novas estratégias de melhorias para possibilitar as aprendizagens dos alunos. Assim, inferimos que construir-se como formador/mentor e entender certas complexidades dessa função pode representar um período desafiador e estressante (MURRAY; MALE, 2005), especialmente quando se é iniciante, como é o caso das mentoras deste estudo, desse modo, o apoio e auxílio da equipe de formação na construção e desenvolvimento da identidade das mentoras é muito importante e fundamental para que elas possam aprender a exercer seus papéis e sejam capazes de enfrentar certas tensões e dificuldades desse processo de formação (que também são importantes) de maneiras mais amenas e objetivas.

O tempo apareceu como um fator limitante em todas as narrativas, de diferentes modos e maneiras. Uma das mentoras, inclusive, por não conseguir administrar as diversas demandas da vida pessoal e profissional não participará da proposta de prorrogação do programa. Assim, poderíamos inferir que possivelmente por ainda serem iniciantes na mentoria precisariam gerir melhor o tempo em função de suas necessidades (ORLAND-BARAK, 2007). De fato, a gestão do tempo é algo muito importante e necessário, em todas as esferas de nossas vidas, contudo, não podemos perder de vista que muitas das mentoras além de possuírem várias demandas pessoais, também têm mais de uma jornada de trabalho; o que provavelmente influencia mais fortemente nos desafios relacionados ao tempo.

O tempo para realizar as tarefas do programa também foi apontado. Uma sugestão que talvez seja interessante é repensar os prazos estabelecidos pela equipe de formação do PHM para que as mentoras entreguem suas atividades, bem como as mentoras podem repensar os prazos que oferecem aos seus professores iniciantes; evidentemente, levando sempre em consideração a possibilidade de realização da atividade sem que os envolvidos percam o interesse em realizá-las.

A falta de domínio de alguns conteúdos curriculares específicos durante a assessoria dos professores iniciantes, considerando as esferas de atuação de cada mentora, também apareceu como uma tensão. Para as mentoras, foi conflitante não dominar algum conteúdo do currículo escolar que o iniciante apresentou como demanda (por exemplo, o trabalho da EJA no sistema prisional, como a mentora Joice pontuou). Além disso, elas também demonstraram ficar aflitas para encontrar fontes que propiciassem o estudo e aprendizado desses conteúdos e nem sempre se sentiram confiantes para procurar sozinhas. Entretanto, indo na direção dos estudos de Tancredi e Reali (2011), as mentoras revelaram que quando

elas não sabiam, procuravam saber. Assim, independente de nem sempre dominarem alguns conteúdos que consideraram importantes para a assessoria de seus PIs, elas demonstraram um investimento contínuo em formação continuada e na construção de novos conhecimentos.

Diante do exposto, observamos que a construção da identidade de mentora não está isenta de tensões (GOBATO, 2016) e entender essas características nos auxilia a perceber certos dilemas e limites do exercício de mentoria e a pensar em possibilidades de superação. Além disso, as professoras demonstraram que é preciso encontrar formas de enfrentar essas tensões para seguir com o trabalho de assessoria dos iniciantes, o que também reforça o comprometimento ético delas com o trabalho de mentoria (ORLAND-BARAK, 2007) e pode se revelar como uma motivação para continuarem no programa. Ainda, alguns estudos pontuam que as tensões podem ser importantes para o desenvolvimento da identidade profissional, principalmente de professores iniciantes, pois as tensões os provocam e desafiam a questioná-los sobre eles mesmos e suas crenças (PILLEN, 2013). Do mesmo modo, consideramos que as tensões são elementos importantes na construção da identidade das mentoras, pois as desafiam a pensar e refletir a todo momento sobre suas concepções, percepções, ações e práticas na mentoria.

6. PALAVRAS FINAIS

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a prática de outros sujeitos [...]. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte (FREIRE, 1993, p. 80).

A partir deste estudo, inferimos que os processos de construção da identidade das professoras mentoras iniciantes que colaboraram para esta pesquisa envolveram suas trajetórias pessoais e profissionais, incluindo aspectos de suas infâncias (vivências na família e em diferentes contextos), da formação profissional, da prática docente e atuação na profissão, bem como suas motivações e ideologias construídas nesses períodos; suas compreensões sobre a mentoria e os seus papéis, que envolveram suas percepções, construções, aprendizagens, ações e tomadas de decisão em suas práticas de assessoria e formação; e suas tensões e formas de enfrentamento vividos na mentoria, que abarcaram suas dificuldades, desafios, angústias, desmotivações no processo de formação e assessoria dos professores iniciantes e os modos como enfrentaram, superaram ou, ainda, contornaram essas questões para seguirem realizando seus trabalhos nessa nova função.

As trajetórias pessoais das professoras, fortemente influenciadas pela presença da família, experiências vividas enquanto alunas, aprendizagens adquiridas por meio de modelos (políticos, culturais e da educação básica) (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), assim como as suas trajetórias profissionais, marcadas pela formação inicial, início na carreira, formação continuada e desenvolvimento profissional docente (TANCREDI, 2009), revelaram ser constituintes de suas identidades docentes e, a partir disso, de suas identidades de mentoras. Além disso, alguns elementos das trajetórias das mentoras parecem ser convergentes, como as dificuldades encontradas no início da carreira, o apoio recebido também nesse início, a busca por formação continuada e o comprometimento e engajamento político, por exemplo.

Ao iniciar o trabalho de mentoria, as professoras experientes revelaram que ainda não se viam como mentoras. Foi necessário um trabalho processual para se encontrarem na posição de mentoras iniciantes; adentrando um processo formativo específico, de aprendizado e de como ensinar um adulto a ensinar (MOIR *et al*, 2009). Isso provavelmente ocorreu por não ser possível transferir diretamente o conhecimento e experiência adquiridos durante a docência para o novo contexto de atuação e, por isso, as professoras experientes

precisaram aprender a ser mentoras (MURRAY; MALE, 2005). Retomando Murray e Male (2005), ao investigarem formadores iniciantes, apesar da carreira bem-sucedida que possuíam na docência foi necessário de dois a três anos para que esses formadores construíssem uma nova identidade profissional. Diante disso, consideramos que foi a partir do segundo ano de atuação no PHM que a construção da identidade das mentoras colaboradoras deste estudo passou a ocorrer de maneira mais efetiva, gerando um maior entendimento sobre quais eram os seus papéis no programa.

Assim, ao longo do programa, as professoras foram construindo compreensões sobre a mentoria e seus papéis, que revelaram alguns elementos de seus estilos de mentora, bem como de suas identidades. A importância dos materiais e ferramentas para realizar o exercício da mentoria, o “resgate” dos professores iniciantes, a contribuição para a reflexão e autonomia dos PIs, a troca de experiências e aprendizagens contínuas apareceram como características importantes da mentoria para elas. Elementos como confiança, paciência e empatia também foram recorrentes entre as compreensões construídas. Dessa maneira, a partir dessas e/ou juntamente com essas compreensões, cada mentora construiu o seu próprio estilo de mentoria e singulares percepções sobre como desenvolver sua própria prática de atuação no PHM, sendo mais diretivas ou colaborativas (GLICKMAN, 1980) em determinados momentos e, nesse processo, o comprometimento, engajamento e/ou paixão (DAY, 2006) demonstrou ter perpassado pelas ações e tomadas de decisões de cada uma delas a todo momento.

As mentoras também encontraram alguns desafios nesse processo de formação e exercício da mentoria, como, por exemplo, o “desaparecimento” dos professores iniciantes do ambiente virtual¹⁶, a realização de algumas atividades de formação propostas pelo programa (como as atividades que envolviam uma escrita mais elaborada/sistemática e/ou um processo reflexivo mais denso, por exemplo), o uso e domínio das ferramentas digitais e as limitações acerca do tempo.

¹⁶ Alguns PIs apresentaram dificuldade em organizar o tempo de trabalho no PHM, ocasionando acesso inconstante ao *Moodle* ou *WhatsApp*, a não realização de atividades propostas, ou respostas incompletas ou evasivas. Elencamos algumas hipóteses explicativas: as condições de trabalho do professor iniciante podem impedir que ele tenha tempo hábil para participar assiduamente do PHM; a não compreensão da proposta do programa, tendo em vista que alguns iniciantes tinham a expectativa de que o programa seria um curso com cronograma de trabalho previamente estabelecido com um currículo predeterminado; situações pessoais vividas pelos iniciantes (por exemplo, relacionadas ao estado de saúde do iniciante ou de algum familiar próximo; sobrecarga de trabalho pelo envolvimento em outras atividades de formação). (REALI, A. M. M. R. *et al.* Relatório FAPESP. 2019. Divulgação restrita).

Pensando nas tensões que as mentoras relataram acerca do fator tempo, por terem sido as mais recorrentes a aparentemente limitantes, poderíamos considerar que a vulnerabilidade em torno da função do mentor, por não ser uma função formalizada (RINALDI; REALI, 2012; SNOECKX; 2003), apresentaria um forte impacto na organização do tempo para o exercício da mentoria, tendo em vista que as mentoras poderiam priorizar o cumprimento de suas atividades docentes institucionalizadas. Todavia, vale uma ressalva no trabalho exercido no PHM, uma vez que as mentoras do programa recebem uma bolsa FAPESP para exercerem suas funções, assim, embora não haja uma institucionalização da função, há um retorno financeiro (além de outros tipos de retorno). Também poderíamos inferir que possivelmente por ainda serem iniciantes na mentoria, as mentoras precisariam gerir melhor o tempo em função de suas necessidades (ORLAND-BARAK, 2007). Contudo, não podemos perder de vista o fato de muitas das mentoras além de possuírem diversas demandas pessoais, também possuem mais de uma jornada de trabalho, o que provavelmente influencia mais fortemente nos desafios relacionados ao tempo. Desse modo, consideramos que os desafios acerca do fator tempo possivelmente estão mais próximos da complexidade acerca da função da mentoria (que demanda tempo) (ORLAND-BARAK, 2007), agregada às várias demandas diárias que as mentoras possuem.

É interessante ressaltar que apesar dos momentos desafiadores, as mentoras, de modo geral, mostraram ter uma trajetória de muita resiliência. Assim, acreditamos que a resiliência pode estar ligada diretamente à própria construção da identidade docente e de mentora, pois envolve interações entre dimensões pessoais, profissionais e situacionais/contextuais e não é um atributo inato, mas construído, relativo, dinâmico e em desenvolvimento, em que as mentoras se mostraram agentes e protagonistas dentro do próprio processo formativo. Nesse sentido, a resiliência representa não só a capacidade de lidar com determinadas situações difíceis ou de gerir acontecimentos e situações que exigem uma forma positiva de encarar as dificuldades, mas a capacidade de continuar sendo resiliente (DAY, 2014).

Ainda, não podemos perder de vista o fato de as mentoras serem iniciantes nessa nova função. Assim, percebemos que durante os processos de construção de suas identidades essas mentoras iniciantes parecem ter passado por uma fase de indução parecida com a do professor em início de carreira e construído uma nova identidade a partir de suas identidades docentes, alterando suas bases de conhecimento em decorrência das exigências para o exercício dessa nova função. Esse processo revelou ter exigido a

aquisição de novas experiências, habilidades e autoconhecimento, assim como não foi isento de conflitos e tensões (MURRAY; MALE, 2005; GOBATO, 2016).

Diante disso, acreditamos que este trabalho fortalece e acentua o quanto é necessário o acompanhamento dos professores iniciantes em seus primeiros anos de inserção e, sobretudo, a importância da formação para os professores experientes que realizam esse acompanhamento dos iniciantes. Os dados aqui apresentados reforçam a ideia de que não basta ser professor experiente para realizar a assessoria de professores iniciantes, sendo necessário que haja uma formação específica que focalize as complexidades da formação para a mentoria e que assessorie os professores experientes durante o processo de acompanhamento dos PIs (GOBATO, 2016).

Assim, consideramos que esta pesquisa demonstra o quanto tem sido fundamental e imprescindível o papel do PHM no auxílio às demandas dos professores em início de carreira e aponta que ainda precisamos caminhar muito para que propostas como a do PHM possam ser implementadas e efetivadas como Políticas Públicas nas redes de ensino. A implantação de Políticas Públicas para programas de indução se faz necessária e urgente, mas também precisa se voltar para a formação e acompanhamento dos professores experientes, considerando que aprender a ser mentor é um processo, que não se aprende de maneira simples ou durante a prática docente, sendo necessário definir claramente o papel do mentor e suas especificidades de atuação. Além disso, essas Políticas também devem considerar as condições de trabalho de um mentor e a ausência de espaços institucionais para que realizem sua função.

Pensando nas contribuições desta pesquisa para o próprio Programa Híbrido de Mentoria, entendemos que este estudo pode oferecer certas pistas sobre atividades específicas da formação para a mentoria que o PHM oferece que podem ser potencializadas e até replanejadas. Por exemplo, algumas atividades ofertadas pelo PHM obtiveram grande destaque positivo nas narrativas das mentoras, como a elaboração de memoriais de formação, os casos de ensino, os trabalhos voltados para estudos e aprendizagem de conteúdos curriculares específicos que aparecem como demandas dos iniciantes, os encontros presenciais com a equipe de formação, dentre outros, e possivelmente revelam propostas que estão obtendo resultados interessantes e que podem ser potencializadas/fomentadas, no sentido de terem continuidade e até mais abrangência dentro da formação no programa. Já outras atividades, como o manuseio e edição das ferramentas digitais, por exemplo, podem merecer maior atenção por parte da equipe, de modo a serem reanalisadas e/ou revistas. Assim, estudar sobre os processos de construção

da identidade dessas mentoras iniciantes revelou elementos, percepções, compreensões, ações, dilemas, motivações, dentre outros, que parecem fazer parte desse processo de aprender a ser mentor no PHM e que podem auxiliar no avanço das propostas e trabalhos dentro do próprio programa.

Este estudo procurou responder à questão de pesquisa proposta¹⁷ – além de contribuir para o desenvolvimento profissional de professores mentores – e, a partir disso, gostaríamos de deixar outras questões em aberto, como possíveis desdobramentos deste estudo, que talvez possam motivar novas investigações¹⁸: qual a influência do ambiente híbrido na construção da identidade das mentoras? O acompanhamento presencial dos professores iniciantes poderia influenciar nas compreensões das professoras experientes sobre a mentoria? E nas tensões enfrentadas? De que modo? Como isso influenciaria a construção de suas identidades?

Por fim, com relação à minha própria formação, realizar esta pesquisa fomentou ainda mais em mim a vontade de permanecer me desenvolvendo enquanto pesquisadora¹⁹ e continuar contribuindo para os estudos e pesquisas da área de Formação de Professores. Realizar o mestrado também proporcionou com que eu tivesse contato com disciplinas, estudos e discussões, que permitiram com que eu olhasse para além de minha pesquisa e pudesse refletir com mais intensidade, cautela e propriedade sobre diferentes temáticas da área da Educação, como métodos e critérios científicos, currículo no Ensino Superior, metodologias, didáticas, ferramentas de ensino e aprendizagem, fazer docente, planejamento, dentre outros. Além disso, foi a partir do mestrado que iniciei minha participação no PHM e, participar do programa, de modo geral, não só me auxiliou enquanto pesquisadora (por meio de discussões, *feedbacks* recebidos, trocas com outras/os pesquisadoras/es e da escrita de textos acadêmicos), mas me possibilitou conhecer e compartilhar de experiências profissionais das professoras mentoras e iniciantes e me abriu um novo leque com diferentes perspectivas de atuação e prática docente.

¹⁷ Como ocorrem os processos de construção da identidade de professoras mentoras iniciantes?

¹⁸ Trabalhos e investigações vêm sendo realizados pela equipe do PHM na tentativa de responder variadas questões sobre a mentoria e talvez possam responder parte destas questões.

¹⁹ Um reflexo disso foi a minha participação em dois processos seletivos para o doutorado/2020, em que felizmente fui aprovada na UFSCar, na linha de “Formação de Professores e outros Agentes Educacionais”, e na UNESP/Rio Claro, na linha de “Formação de Professores e Trabalho Docente”.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14, p.79-95, set. 2003.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- AGUIAR, E. P; TOURINHO, M. A. C. Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história. In. XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, São Paulo, julho. **Anais**. 2011.
- ALBERTI, V. **Ouvir Contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p.13- 32; 61-90, 2004.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.
- BEIJAARD, D; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n.20, p.107-128. 2004.
- BERNARDINO, E. R. **A (re)construção da identidade profissional do professor supervisor**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa. 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BOLÍVAR, A. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSCA. 2002.
- BORGES; F. V. A. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2017.
- BORGES; F. V. A.; GOBATO, P. G.; MASSETTO, D. C.; REALI, A. M. M. R. Formação de professores: dificuldades em um programa *online* de formação de mentores. In. SIED/EnPED. **Anais**. 2016.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.
- BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. MEC/SEB. 2006.
- CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2016.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; SOUZA, M. C. C. **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras. 2000.

COLE, A.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v.30, n.3, p.473-495. 1993.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação — FE/USP**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

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.

DAY, C. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. In: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. **Formação e trabalho docente: diversidade e convergências**. De Facto. 2014.

DAY, C. **Pasión por enseñar. La Identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, p.59-147, Capítulo 3. 2006.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus. 2010.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: **A socialização**. Porto: Porto Editora. 1997.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, Apr. 1998.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2005.

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.

FLINT, A. S.; ZISOOK, K.; FISHER, T. R. Not a one-shot deal: Generative professional development among experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, n. 27, p. 1163 – 1169. 2011.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.-abr. 2015.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts wich shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, n.22, p.219-232. 2006.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez. 1991.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, M. T. M. A formação do professor na era de mudança de paradigma educacional. In: FIDALGO, F. S. R. et al. (Org.). **Educação a Distância – meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, p. 197-207. 2013.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 383 f. (Tese – Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. 2011.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345. 2005.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, p.45-56, jan./mar. 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 294p. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019.

GLICKMAN, C. D. The Developmental Approach to Supervision. **Educational Leadership**. Virginia, v.38, n.2, p.178-80, nov. 1980.

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.

GOODSON, I. El estudio de las vidas del profesorado: problemas y posibilidades. In: GOODSON, I. (Org.). **Historias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro, p. 297-313. 2004.

GUARNIERI, M. R. **Tornar-se professor: o início da carreira docente e a consolidação**

da profissão. 1996. 153f. (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. 1996.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora. 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed. 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez. 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achime. 1995.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** 2011. 349 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP. 2011.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, p. 85-98, 2004. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 10 de março de 2018.

LIMA, E. F. **Sobrevivência: No início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora. 2006.

LORTIE, D. C. **School teacher.** A sociological study. 2ª ed. Chicago: The University of Chicago Press. 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU. 1986.

MARCELO, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional em Europe. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 101-143, jan./abr. 1999a. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>. Acesso em 14 junho de 2019.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 272 p. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v. 2). 1999b.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO, C. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente.** Santiago: Preal. (Documento do Preal, n. 52). 2011.

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.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das**

produções da ANPED e do ENDIPE. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP. 2006.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores.** 2018. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. 2018.

MATHEOS, K.; DANIEL, B. K.; McCALLA, G. I. Dimensions for blended learning technology: learners' perspectives. **Journal of Learning Design**, Brisbane, v. 1, n. 1. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237286977_Dimensions_for_Blended_Learning_Technology_Learners'_Perspectives. Acesso em 17 de dezembro de 2018.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.** 2010. 347p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos, EdUFSCar. 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. (org). **Escola e aprendizagem da Docência** - processos de investigação e formação. São Carlos/SP: INEP/EDUFSCAR, p. 11-45. 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2. 2004. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* Desenvolvimento profissional da docência: analisando as experiências de ensino e aprendizagem. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.1, n.4, mar. 2000.

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.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores.** Portugal: Porto. 1992.

MURRAY, J.; MALE, T. Becoming a teacher educator: evidence from the field. **Teaching and Teacher Education.** 21, p. 125-142. 2005.

NONO, M; MIZUKAMI, M. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, p.15-33. 1992a.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, p.11-30. 1992b.

NÓVOA, A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **História e Histórias de Vida - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 7-12. 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 32, n. 88, p. 369-378, set.-dez. 2012.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. In: **R. Educ. Públicas**. (Vol. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago). Cuiabá. 2011.

PESCE, L. Docência na educação contemporânea: um olhar sobre a metodologia de mediação on-line. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (Org.). **Educação a Distância: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, p. 185-197. 2014.

PILLEN, M. T. **Professional identity tensions of beginning teachers**. Eindhoven: Technische Universiteit. 2013.

PRADO, G. G. V. T; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. Campinas: FE. 2005.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.

REALI, A. M. M. R.; MASSETTO; D. C.; GOBATO; P. G.; BORGES, F. V. A. A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação *Online* de Mentores em foco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 13, n. 2, maio/ago. 2018.

REALI, A. M. M. R.; PERDIGÃO, A. L. R. V.; BUENO, M. B. O.; MELLO, R. R. O Desenvolvimento de um Modelo "Construtivo-Colaborativo" de Formação Continuada Centrado na Escola: Relato de uma experiência. **Cadernos Cedes**. Campinas. n. 36, p. 65-76. 1995.

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.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G.N. Programa de mentoria *online* para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria *online*: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **E-**

curriculum, São Paulo, v.12, n.01, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 10 de abril de 2019.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G.N. Comunidade de aprendizagem profissional: tensões nos processos de desenvolvimento profissional de mentoras. **Porto Alegre**, v. 39, n. 1, p. 121-132, janeiro-abril. 2016.

REALI, A. M. M. R. *et al.* **Relatório FAPESP**. São Paulo: FAPESP. 2019. 446 p. (Relatório final. Processo: 2016/25412-8. Divulgação restrita).

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v.15, n.16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

RINALDI, R. P. **Informática na educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras**. 2006.196p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. 2006.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R. Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 29, Caxambu. **Anais**. 2006.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. de M. R. O trabalho docente do formador no contexto da educação básica. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs) **Desenvolvimento Profissional da docência**. São Carlos: EdUFSCar. 2012.

RODGERS, C.; SCOTT, K. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In COCHRAN-SMITH, M; FEIMAN-NEMSER, S; MCINTYRE, D. J. e DEMERS, K. E. (Eds.). **Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts**. New York, NY: Routledge. pp. 732-755. 2008.

ROLDÃO, M. C. Função: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**; vol.2, nº 34. Rio de Janeiro. Jan. abril. 2007.

SANTOS, S. Aprendizagem da docência e formação inicial: relações entre saberes. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11, Curitiba. **Anais**. 2013.

SCHUTZ, A. P.; HONG, J.; FRANCIS, D. C. **Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations**. Springer International Publishing AG, part of Springer Nature. 2018.

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

SNOECKX, M. Formadores de Professores, uma identidade ainda balbuciante. In ALTET, M. *et al.* **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

SOUZA, A. P. G.; CARNEIRO, R. F.; PEREZ, S. M.; OLIVEIRA, E. R.; REALI, A. M.

- M. R. R.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.01, p.181-210, mar. 2012.
- SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.
- SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.
- SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. Por entre escritas, diários e registros de formação. Presente! **Revista de Educação**, [S.l.], n. 57, jun., p. 45-49. 2007.
- SOUZA, R. A. C. Narrativas orais como fontes para uma compreensão histórica da experiência vivida, **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 118-129, jul./dez. 2017.
- STANULLIS, R.; BURRILL, G.; AMES, K. Fitting in and Learning to Teach: Tensions in Developing a Vision for a University-Based Induction Program for Beginning Teachers. **Teacher Education Quarterly**, v. 34, n. 3, p. 135-147. 2007.
- 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.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, ANPED – Autores Associados, nº13, p. 05-21, jan/abr. 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis- R. J.: Vozes. 2002.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209- 244, dez. 2000.
- VAILLANT, D. **Formação de Formadores: Estado da Prática**. Brasil: Preal (Documento do Preal n.25). 2003.
- VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. **Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 27-41. 2009.
- VAUGHAN, N. D. A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. **The Internet and Higher Education**, 13, 1–2, p. 60–65. 2010.
- VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Educational**

Research, v. 54, n.2. 1984.

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teacher: models of induction and support**. Thousand Oaks: Corwin Press Inc., 2002. 244p. 2002.

WANG, J.; ODELL, S. J. Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. **Review of educational research**, [S.l.], v. 72, n. 3, p. 481- 546. 2002.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora. 1994.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 4th ed. Washington, DC: Aera, p. 298- 330. 2002.