

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

Paula Grizzo Gobato

Características da identidade do mentor em construção: Programa de
Formação *Online* de Mentores da UFSCar

SÃO CARLOS - SP
2016

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

Paula Grizzo Gobato

Características da identidade do mentor em construção: Programa de
Formação *Online* de Mentores da UFSCar

Texto para defesa do título de Mestre apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

SÃO CARLOS - SP

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G574c Gobato, Paula Grizzo
Características da identidade do mentor em
construção : Programa de Formação Online de Mentores
da UFSCar / Paula Grizzo Gobato. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
202 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Desenvolvimento Profissional Docente. 2.
Identidade Docente. 3. Mentores. 4. Identidade do
Mentor. 5. Programa de Formação Online de Mentores.
I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Paula Grizzo Gobato, realizada em 18/02/2016:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali'.

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
UFSCar

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira'.

Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira
UFSCar

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Fernanda Migliorança'.

Profa. Dra. Fernanda Migliorança
Anhanguera

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Mauro e Maristela, por todo apoio, confiança, ensinamentos e amor incondicionais, sempre me incentivando a buscar conhecimento e por serem meus pilares.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelos exemplos de amor, respeito e união. Agradeço pelo constante apoio, motivação, força, esforços para proporcionarem meus estudos e por serem meus pilares em toda minha trajetória.

À minha avó, Neuza, por todo o carinho e dedicação e por sempre demonstrar orgulho e felicidade pelos meus sucessos. Cada conversa me motiva a continuar no meu caminho.

In memoriam ao meu avô, Mima, por toda a dedicação e estímulo ao estudo e que, infelizmente, não pode ver sua primeira neta se formar bióloga e mestre, apesar de ser um dos principais responsáveis por isso.

Ao meu namorado e amigo, Georgi, por todo o apoio e companheirismo durante essa fase, pelas palavras de carinho e motivação quando o caminho se tornava difícil. Agradeço também pelo modelo de esforço e profissionalismo e por sempre acreditar na minha capacidade.

À minha querida orientadora, Aline Reali, por todos os anos de parceria, orientações, conselhos, palavras, confiança e ótimas oportunidades que me ofereceu. Certamente contribuiu muito para a minha trajetória profissional e para minha construção pessoal.

Às minhas amigas do grupo de pesquisa, Cícera, Fabiana, Luciana e Renata, pelos conhecimentos compartilhados, pelos ótimos momentos em grupo e de descontração e pelos conselhos ao longo desse trajeto. Agradecimento especial à Débora, pelas experiências compartilhadas, palavras de apoio e carinho, ajuda nas horas difíceis, nas dúvidas em relação a tudo e nas crises. Você foi fundamental! Obrigada pela amizade e pela parceria!

Às minhas amigas e amigo da pós-graduação, Aline, Mariana, Silvia, Thaís e Rogério, por compartilharem comigo as experiências de alegrias, satisfações, dúvidas e dores que a pós-graduação pode nos proporcionar, pela amizade, pelas parcerias em disciplinas e conselhos.

Às minhas amigas de graduação, Thaiane e Carina, pela amizade de sempre, pelo apoio e reconhecimento, pelas demonstrações de carinho, conselhos e pela compreensão da minha ausência.

Aos meus professores da graduação e do mestrado, que sempre incentivaram a busca pelo conhecimento, a pesquisa, a esperança na educação e na formação de professores. Assim como também me ensinaram a gostar da pesquisa e sempre prezar pelo desenvolvimento científico de qualidade.

Aos participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores, pela paciência e dedicação nesse período de formação, pelos exemplos de superação e profissionalismo, assim como os conhecimentos proporcionados a mim através de suas reflexões e produções.

Às integrantes da banca: Fernanda Migliorança, pelas correções, sugestões, reconhecimentos, contribuições e esforço para estar presente e Márcia Rozenfeld, por todos os conselhos desde a graduação, a oportunidade na tutoria e pelas contribuições no meu trabalho.

À UFSCar, por ser meu local de formação inicial e continuada, por me abrir a mente frente a muitos assuntos, ajudar no meu amadurecimento, pelos ensinamentos profissionais e de vida e por ser meu segundo lar por muitos anos.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos esforços e dedicação de sempre.

Aos formadores de professores e aos professores que serão beneficiados pela minha pesquisa e pelas próximas, que serão continuidade desta.

À CAPES, pelo apoio financeiro à minha pesquisa, que foi essencial para a minha dedicação ao mestrado e a esta dissertação.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, acreditaram em mim e me incentivaram para que eu pudesse chegar até aqui e me orgulhar de todo meu esforço e reconhecer que tudo valeu a pena.

Muito obrigada a todos!

“Grato por tudo”.

– Participante Maurício na atividade 3.1 do Módulo1.

RESUMO

GOBATO, P. G. **Características da identidade do mentor em construção:** Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar. 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

O objetivo central desta pesquisa é descrever elementos da trajetória pessoal e profissional e da participação no processo formativo proposto que podem ter influenciado na construção da identidade docente e de mentor de professores experientes participantes no Programa de Formação *Online* de Mentores. Especificamente, também procura-se responder às seguintes questões de pesquisa: quais aspectos, possivelmente, se relacionam à construção da identidade docente de mentores ao longo da trajetória pessoal, profissional e participação de professores experientes no Programa de Formação *Online* de Mentores? Quais conhecimentos específicos, pedagógicos e sobre a função de mentor, componentes da identidade docente, são apresentados pelos mentores em formação que os auxiliarão a desempenhar sua nova função? O Programa tem, como principal objetivo, formar professores experientes em mentores para o acompanhamento e auxílio de professores em início de carreira nas dificuldades e necessidades formativas características desta etapa. As referências teóricas nas quais se baseou a presente pesquisa levam em conta a formação de professores e suas características; as etapas da carreira docente e o desenvolvimento profissional de professores; a formação continuada docente em seus diferentes contextos, como cursos, autoformação e a formação dentro da escola; identidade docente e suas componentes; professores experientes; processos de mentoria, mentores e seus conhecimentos; considerações acerca da educação a distância e formação *online* de professores e ambientes virtuais de aprendizagem. A pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, com análise de dados apoiada na metodologia descritivo-interpretativa e biográfico-narrativa. Os dados coletados são provenientes das produções e atividades dos participantes selecionados, caracterizando uma análise documental. Os dados foram organizados no *software* NVIVO, que é um programa que auxilia a análise qualitativa através da organização dos mesmos. Após a organização, os dados foram classificados manualmente e com auxílio do *software*. Depois da classificação, foi feita a inserção dos dados em quadros e, posteriormente, subcategorização e a reclassificação dos dados, resultando em quadros para a análise. Os resultados indicam diversos elementos da trajetória pessoal e profissional dos participantes, como sua infância e escolarização, dificuldades no início da carreira, auxílio dos pares, cursos de formação continuada, entre outros que, possivelmente, se relacionam à construção de sua identidade docente e, conseqüentemente, podem afetar sua identidade como mentores. Além disso, os mentores possuem uma base de conhecimentos sólida, porém, não se evidencia uma identidade de mentor consolidada. Dessa maneira, é possível observar que sua identidade de mentor permanece em construção, uma vez que é dinâmica. Além do mais, demonstram uma base de conhecimentos que possibilitam o mentor iniciar suas ações, de modo a auxiliar professores iniciantes e, também, providenciar o próprio desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Identidade Docente; Mentores; Identidade do Mentor; Programa de Formação *Online* de Mentores; Educação a Distância; NVIVO.

ABSTRACT

GOBATO, P. G. **Identity characteristics of mentors in construction:** Online Mentors Education Program of UFSCar. 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

The main objective of this research is to characterize elements of personal and professional development and participation in the proposed training process that may have influenced the construction of teacher identity and mentor identity of professionals in training on Online Mentor Education Program. Specifically, it also seeks to answer the following research questions: which aspects possibly relates to the construction of mentors identity throughout his personal history, work and participation in the Online Training Program Mentors? Which specific, pedagogical and about the mentor function knowledge, components of teacher identity, are presented by mentors that will help them to play their new role? The program has, as its main objective, to train experienced teachers in mentors for follow up and support early career teachers in their anguish and features needs that characterize this stage. The theoretical framework on which it has based this research take into account teacher education and its characteristics; the stages of teaching profession and teachers professional development; teaching continuing education in their different contexts, such as courses, self-education and training within the school; teacher identity and its components; experienced teachers; processes of mentoring, mentors and their knowledge; considerations of distance education, online teacher education and virtual learning environments. The research was guided on a qualitative approach, with the data analysis supported by the descriptive-interpretative and biographical-narrative methodology. Data collection occurred in the selected participants production and activities carried out in the Online Mentor Education Program, featuring a documentary analysis. Data were organized in NVIVO, software that helps quantitative analysis with data organization. After this organization, data were classified manually in the categories with NVIVO, inserted in frames and subsequently the creation of subcategories and the reclassification of the data, it results in frames that were analysed. The results indicate various aspects of personal and professional background of the participants, as his childhood and schooling, difficulties in their early careers, assistance from peers, continuing education courses, among others that possibly are related to the construction of their professional identity and hence may affect their identity as mentors. In addition, the mentors have a solid knowledge base, however, that does not identify an established mentor identity. In this way, it is possible to observe that it is under construction as it is dynamic. Mentors have a knowledge base that enables them to start mentor actions, in order to help beginning teachers and arrange his own development as a mentor.

Keywords: Teacher Professional Development; Teacher Identity; Mentors; Mentor Identity; Online Mentor Education Program; Distance Education; NVIVO.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Um breve comentário sobre os processos de mentoria e a formação de mentores	11
Questões de pesquisa	12
Objetivo principal e objetivos específicos	13
Justificativas de pesquisa	13
Minha trajetória acadêmica e profissional.....	15
Organização da presente pesquisa	17
1. Formação de professores: histórico, desenvolvimento profissional, formação continuada e identidade docente.....	19
1.1. A história da pesquisa em Formação de Professores no Brasil: a constituição de um campo de pesquisas.....	19
1.2. Formação docente inicial, a fase inicial da carreira e desenvolvimento profissional.....	21
1.3. A formação docente continuada em diferentes contextos.....	32
1.4. Identidade docente e sua relação com o desenvolvimento profissional docente.....	36
2. Professores experientes, mentores e sua identidade	42
2.1. Professores experientes e seu conhecimento docente	42
2.2. Processos e programas de mentoria: a superação de dificuldades e necessidades através do apoio profissional mútuo	43
3. Educação a Distância (EaD): considerações sobre a formação continuada online de professores, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e o Programa de Formação Online de Mentores	54
3.1. A educação a distância no Brasil	56
3.2. Formação através da EaD: uma breve discussão sobre a educação a distância e os processos de formação continuada de professores.....	59
3.3. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).....	63
3.4. Portal dos Professores da UFSCar: iniciativa de formação continuada e apoio docente online.....	66
4. Percurso Metodológico: passos para o desenvolvimento da pesquisa.....	75
4.1. Metodologia de Intervenção	75
4.1.1. <i>Descrição do Programa de Formação Online de Mentores</i>	76
4.1.2. <i>Seleção dos participantes do Programa</i>	83
4.1.3. <i>Constituição dos grupos e dinâmica de intervenção</i>	86
4.2. Metodologia de Pesquisa	87
4.1.2. <i>A escolha dos sujeitos de pesquisa</i>	88

4.2.2	<i>Seleção das fontes de dados: análise documental das atividades realizadas pelos participantes</i>	89
4.2.3	<i>Metodologia de análise de dados</i>	92
5.	O perfil dos participantes do Programa de Formação Online de Mentores e a contextualização dos sujeitos de pesquisa.	101
5.1	Os participantes da pesquisa: Maurício, Sofia, Clarisse e Helena	101
5.1.1	<i>M17 – Maurício</i>	102
5.1.2	<i>M24 – Sofia</i>	105
5.1.3	<i>M28 – Clarisse</i>	106
5.1.4	<i>M35 – Helena</i>	109
6.	A vida e a profissão docente: narrativas dos sujeitos participantes do Programa de Formação Online de Mentores	111
6.1.	Análise interpretativa dos dados obtidos e categorias elaboradas a partir das narrativas dos participantes do Programa de Formação Online de Mentores	112
6.1.1.	<i>Trajetória pessoal</i>	113
6.1.2.	<i>Experiência como aluno</i>	118
6.1.3.	<i>Formação inicial</i>	121
6.1.4.	<i>Formação continuada</i>	124
6.1.5.	<i>Experiência profissional</i>	131
6.1.6.	<i>Socialização profissional</i>	135
6.1.7.	<i>Crenças e valores</i>	137
6.1.8.	<i>Emoções</i>	140
7.	Os conhecimentos e a identidade dos mentores	144
7.1.	O conhecimento dos participantes e sua relação com os conhecimentos esperados de um mentor.	146
7.1.1.	<i>Conhecimentos pedagógicos gerais</i>	147
7.1.2.	<i>Conhecimentos de conteúdo específico</i>	149
7.1.3.	<i>Conhecimentos pedagógicos dos conteúdos</i>	150
7.1.4.	<i>Conhecimentos sobre formação e atuação docente</i>	152
7.1.5.	<i>Conhecimentos sobre a função de gestor, de mentor e da escola</i>	154
7.2.	Considerações sobre os conhecimentos de mentores em constante formação	155
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
	APÊNDICE	176
	<i>Apêndice A - Quadro 18 - Categorização das narrativas referentes ao participante Maurício.</i>	177

<i>Apêndice B – Quadro 19 - Subcategorização dos elementos da categoria trajetória pessoal</i>	190
ANEXOS	193
ANEXO A - Questionário de inscrição - mentoras	194
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	196
ANEXO C - Comanda da atividade 1.2 do Módulo 1 – Socialização sobre o contexto de atuação profissional.	198
ANEXO D - Comanda da atividade 3.1 do Módulo 1 – Memorial reflexivo da trajetória profissional.....	199
ANEXO E - Comanda da atividade 1.1 do Módulo 2- Discussão sobre o apoio profissional (ou sua ausência) no início da carreira docente.	201
ANEXO F - Comanda da atividade 2.1 do Módulo 2 – Leitura e análise pessoal de um texto sobre aprendizagem e profissionalização docente.	202

INTRODUÇÃO

Um breve comentário sobre os processos de mentoria e a formação de mentores

Sabe-se que, geralmente, o início da carreira docente é repleto de dificuldades e barreiras a serem superadas (MARCELO GARCÍA, 1999a). Uma estratégia para auxiliar os professores que ingressam docência e passam por este período de angústias é o apoio de um professor mais experiente e veterano nas atividades profissionais (TANCREDI; REALI, 2011).

Ao auxiliar os docentes a desenvolverem-se profissionalmente, esse processo acaba por contribuir, também, para o desenvolvimento pessoal dos professores experientes que aderem a esta função, chamados nessa pesquisa de mentores.

Para que o processo tenha chances de ocorrer com efetividade, é indicado que os mentores passem por um período de formação e desenvolvimento de sua função para que possam apoiar e auxiliar os professores iniciantes da melhor maneira possível, além de compreenderem os papéis e funções que a mentoria exige. E, para que a formação dos mentores seja eficiente em seus objetivos é importante conhecer quais são as necessidades formativas e o perfil dos professores e futuros mentores, para que sua formação seja adequada aos princípios da mentoria.

Dessa maneira, pretende-se investigar as bases da identidade de mentor de professores que participaram do Programa de Formação *Online* de Mentores, desenvolvido no âmbito do Portal dos Professores da UFSCar como uma iniciativa de formação continuada docente.

O Programa de Formação *Online* de Mentores teve dois objetivos: a) buscar a formação de mentores para o acompanhamento e apoio de professores em início de carreira, incentivando a reflexão sobre o este período e a aprendizagem da docência, proporcionando aprendizagens necessárias para desenvolverem suas habilidades como formadores de professores; b) investigar os processos relacionados à formação desses sujeitos, sua base de conhecimentos, suas necessidades formativas e outras possibilidades.

Uma das características do modelo de mentoria adotado pelo Programa e por esta pesquisa é o desenvolvimento profissional não apenas do professor iniciante, mas também do professor experiente que irá desempenhar o papel de

mentor. Este último também teve a oportunidade de refletir sobre a própria trajetória pessoal, docente e sobre suas práticas, tendo a oportunidade de gerar conhecimentos e aprender com a mesma, além de iniciar a construção da identidade de mentor, ações importantes para o autoconhecimento e para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A partir dessas ideias gerais sobre as funções e conhecimentos de um mentor, é possível sugerir que a constituição da identidade de um mentor depende da sua identidade como professor experiente, ou seja, somar a essa identidade os conhecimentos, valores, habilidades, emoções e crenças necessários para ensinar a ensinar e a formar professores, que são construídos e remodelados durante sua formação como mentores, experiência e trajetória profissional e pessoal.

Dal-Forno e Reali (2009, p. 81) expressam essa reconstrução de identidade quando apontam:

[...] ser formador implica ampliar o papel de professor a professor de professores, e isso exige uma série de mudanças em sua identidade e em seu repertório profissional, ou seja, a aprendizagem de novos conteúdos. Essas alterações contribuem para que seu repertório de conhecimentos, construído para atuar como docente junto a crianças, adolescentes ou adultos, tendo em vista um conteúdo específico, seja então modificado para atender as demandas da nova função. Isso exige outros processos de aprendizagem diretamente relacionados ao contexto de trabalho no qual o formador está inserido e voltado para atender as demandas de seus alunos, agora adultos e profissionais em exercício.

Ao participarem de um processo de formação para desempenharem um novo papel, os professores experientes podem modificar sua identidade docente, que não é fixa e, sim, dinâmica e em está em constante remodelagem. Sendo assim, a identidade docente e os conhecimentos apresentados pelos mentores em formação são o principal foco desta investigação.

Questões de pesquisa

Tendo em vista as ideias anteriores expostas, com a presente pesquisa, pretende-se responder às seguintes questões:

Quais aspectos, possivelmente, influenciaram a construção da identidade docente dos mentores ao longo de sua trajetória pessoal, profissional e participação no Programa de Formação *Online* de Mentores?

Quais conhecimentos específicos, pedagógicos e sobre a função de mentor, componentes da identidade docente, são apresentados pelos mentores em formação que os auxiliarão a desempenhar sua nova função?

Objetivo principal e objetivos específicos

Como principal objetivo, pretende-se descrever elementos da trajetória pessoal e profissional e da participação no processo formativo proposto que podem ter influenciado a construção da identidade docente e, conseqüentemente, a identidade de mentor dos professores experientes participantes no Programa de Formação *Online* de Mentores, visto que a identidade é continuamente remodelada.

Além disso, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e descrever o perfil pessoal e profissional dos participantes da pesquisa, a fim de contextualizá-los na investigação;
- Identificar e descrever elementos da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos que possam ter influenciado na construção de sua identidade de professor e mentor;
- Analisar os conhecimentos revelados pelos participantes, identificando sua base de conhecimentos para o ensino;
- Identificar quais conhecimentos os professores demonstram que são semelhantes aos conhecimentos esperados de um mentor.

Justificativas de pesquisa

Conhecer a identidade profissional de mentores é um processo importante para eles próprios, para que possam ter consciência de suas ações e para “melhorar sua prática como supervisores” (ROLDÃO; LEITE, 2012, p.489), como profissionais docentes e formadores de professores, além de se conhecerem como pessoas e profissionais, já que os processos envolvidos também se mostram um novo desafio para eles (LEITE, 2012), auxiliando no seu próprio desenvolvimento profissional.

O mentor, sendo um professor e formador, é fonte de modelos, crenças, valores, pré-conceitos e atitudes que, ao lado de outros conteúdos por ele ministrados e mediados, constituem seu repertório (MIZUKAMI, 1996). Esses conceitos estão intimamente ligados à sua identidade profissional docente e farão parte do processo de ensino-aprendizagem a ser realizado na mentoria.

Considerando que a identidade profissional influencia na maneira como se ensina (COHEN, 2010; TIMOTSUK; UGASTE, 2010), é importante para a pesquisa conhecer quais processos a originaram. Também é relevante investigar os significados de atuação dos mentores, já que seus conhecimentos, junto com a bagagem de experiências pessoais e profissionais, serão compartilhados com os professores iniciantes.

Nesta direção, Beijaard, Meijer e Verloop (2004) concordam que conhecer a percepção dos professores acerca de sua identidade pode ser útil para auxiliá-los a lidar e superar mudanças educacionais, além de servir como base para inovações na formação dos professores.

As investigações acerca da identidade também são relevantes para conhecer as necessidades de professores e de formadores, já que esse tema praticamente não é investigado no contexto de pesquisa brasileiro (BERNARDINO, 2009; DAL-FORNO; REALI, 2009).

Além disso, Bernardino (2009) também aponta que o estudo sobre a identidade docente é importante para investigar como os professores se sentem em relação às escolas atuais, que são dinâmicas e estão em constante mudança, o que pode ocasionar atritos com as expectativas docentes.

Dessa maneira, conhecer a identidade de professores é relevante para o planejamento de ações formativas que visam o desenvolvimento profissional docente e sua integração com a educação atual.

Investigar os conhecimentos e habilidades essenciais a um mentor também é importante para que seja possível melhorar o desempenho de futuras ofertas do Programa de Formação *Online* de Mentores. O conhecimento acerca das necessidades, processos de aprendizagem e outros aspectos possíveis de serem elucidados através de investigações no Programa podem auxiliar na melhoria da proposta formativa, contribuindo diretamente para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes.

Indo além das justificativas acadêmicas, a trajetória pessoal da autora desta pesquisa também serviu de influência para os questionamentos e curiosidades, assim como motivação pela busca. Nesse momento, com a pesquisa pretende-se contribuir para o conhecimento na área de educação e formação de professores além da própria autora desenvolver-se profissionalmente, tanto como pesquisadora quanto como professora.

Minha trajetória acadêmica e profissional

Ingressei no ensino superior, Licenciatura em Ciências Biológicas, em 2008, sempre imaginando que iria trabalhar na área de genética, dentro de um laboratório e que, mesmo fazendo licenciatura, dificilmente iria para a área de ensino.

Logo no primeiro semestre, na disciplina de Metodologia de Ensino, ministrada pela professora Aline Reali, fui confrontada com uma atividade em que eu deveria retomar o meu período de aluna da educação básica e relatar uma situação da minha escolarização que ficou marcada nas minhas lembranças.

Eu sempre gostei muito de estudar e sempre admirei muitas professoras (professores tive pouquíssimos e nenhum foi tão marcante), então, foi uma atividade muito difícil para mim, principalmente porque tive que escolher entre tantas lembranças (boas e ruins).

O caso que eu relatei foi sobre uma professora da antiga quarta série do ensino fundamental, chamada Marilisa, que era muito rígida e exigente, mas também era uma excelente profissional e da qual sempre me recordo quando lembro desta etapa. Todos tinham muito medo dela, eu não. Eu era a “puxa-saco”, adorava aquela mulher, adorava suas aulas e sempre queria agradecer.

O caso relatado foi sobre certa vez, quando nós, alunos, estávamos copiando a matéria da lousa. A sala estava em silêncio quando, de repente, ela arrancou a folha do caderno de um colega porque ele não havia caprichado: a folha estava suja e sua letra ilegível. O menino precisou copiar tudo novamente e a professora ainda disse, na frente da sala toda: “se continuar como está, você vai refazer até caprichar”. Esse dia me assustou, fiquei morrendo de medo do mesmo acontecer comigo e sei que os outros alunos também.

Na aula da professora Aline, relatei essa situação porque essa atividade me fez refletir muito acerca da minha própria escolarização, dos modelos de

professores que eu tive e de como eu sempre quis ser professora. Essa situação, especificamente, me trazia um modelo negativo de como ensinar. Poré, a professora em si me inspirava muito até mesmo quando brincava de escolinha: eu sempre ensinava minhas bonecas, primos, irmã. Procurava ensinar como a professora Marilisa, mas evitava ser tão autoritária.

Reproduzia as aulas da escola em casa, com um monte de folhas de papel sulfite coladas na parede para servirem de lousa, até que um dia ganhei uma de verdade, foi uma alegria só! Ao mesmo tempo, me fez lembrar de todas as dúvidas e impressões que tinha a respeito da docência: será que as professoras sabem tudo? Será que elas ensaiam a aula na casa delas antes de virem para a aula? Como elas sabem quanto de conteúdo ocupará uma aula toda? Como elas fazem para ensinar? Tudo o que ensinam aprenderam na faculdade? Eram inúmeras dúvidas, mas me deixavam encantada, pois aquilo, para mim, era fantástico!

Após o término do primeiro semestre da graduação, comecei um estágio junto sob orientação da professora Aline Reali no Portal dos Professores. Foi quando dei início, sem saber, ao meu desenvolvimento profissional como pesquisadora da área de educação. A educação se tornou uma amiga e a genética uma inimiga.

Trabalhando no Portal comecei a refletir sobre maneiras de contribuir com aquele espaço tão rico e importante. Assim, em meados de 2010, eu sugeri a criação de *blog* onde, à princípio, seriam tratados assuntos acerca da docência, situações de sala de aula e outros que fossem pertinentes aos professores.

A partir daí, surgiu a oportunidade de realizar uma iniciação científica que tinha como tema a reflexão de professores em um ambiente virtual de aprendizagem, orientada também pela professora Aline. O *blog* foi o ambiente de aprendizagem investigado e a pesquisa desenvolveu-se ali. Partindo desse momento, estava totalmente imersa na área educacional e na pesquisa acadêmica. Finalizei a iniciação científica em 2013 e me formei.

Ao longo do curso de licenciatura e dos estágios feitos nas escolas de ensino fundamental e médio, algumas de minhas perguntas (que, admito, me incomodaram durante toda minha trajetória escolar) foram respondidas. Outras só serão respondidas quando eu finalmente iniciar minha trajetória como professora ou jamais terão resposta.

No início de 2014 ingressei no mestrado, outra meta cumprida e orientada pela professora Aline. Fui apresentada pela mesma ao Programa de

Formação *Online* de Mentores que, até então, era apenas um projeto. Eu participei ativamente do desenvolvimento e da realização do Programa, atuando no levantamento bibliográfico acerca dos temas relacionados à formação de professores, etapas da carreira docente, apoio profissional, desenvolvimento profissional, programas de mentoria e outros. Além disso, acompanhei de perto e auxiliei no desenvolvimento dos temas e atividades formativas dos módulos de aprendizagem constituintes do Programa. Não atuei como tutora, essa tarefa ficou incumbida às doutorandas do grupo de pesquisa.

Ainda no sentido de fazer parte do desenvolvimento do Programa, também colaborei no levantamento de dados e discussões acerca dos temas relacionados ao Programa, sempre procurando aprender com as pesquisadoras mais experientes e professoras.

Sobre minha experiência como docente, há tempos que minha vontade de entrar nas salas de aula tem me incomodado. A curiosidade e a motivação por colocar em prática tudo o aprendi com a formação inicial e que observei na minha pesquisa é grande. E estou certa que tudo que venho aprendendo na pós-graduação certamente me auxiliará e também a outras pessoas. E mais: como disse anteriormente, quero responder minhas dúvidas acerca da profissão docente e, quem sabe, quando for uma professora experiente e pesquisadora, ajudar outros professores iniciantes a superarem suas angústias frente às dificuldades, como uma mentora.

Organização da presente pesquisa

O trabalho foi organizado em introdução, sete capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico sobre a formação inicial de professores, os primeiros anos da docência, as fases da carreira, a formação continuada, a identidade docente e os processos de mentoria.

O segundo capítulo também traz um quadro teórico, porém, desta vez, acerca dos professores experientes, processos de mentoria, mentores e sua identidade.

O terceiro capítulo complementa o referencial teórico trazendo à luz do trabalho uma discussão sobre o conhecimento e o uso das tecnologias na educação. Traz uma breve discussão acerca da educação a distância no Brasil, já que o

Programa que aqui é discutido é uma proposta virtual *online*. Em seguida, é introduzido o tema sobre ambientes virtuais de aprendizagem. Logo após, inicia-se a discussão sobre programas de apoio profissional *online*, onde é relatada a experiência do Programa de Mentoria da UFSCar e, como extensão deste, o Programa de Formação *Online* de Mentores.

O quarto capítulo apresenta a metodologia de intervenção, que descreve como o Programa de Formação *Online* de Mentores foi desenvolvido, como aconteceu a escolha dos participantes, atividades formativas realizadas e dinâmicas de ensino-aprendizagem e, também, a metodologia de pesquisa, como a coleta e análise de dados.

O quinto capítulo é composto pelos dados acerca do perfil dos quatro mentores em formação no Programa de Formação *Online* de Mentores e sujeitos desta pesquisa, junto à uma breve descrição de sua trajetória pessoal e profissional.

O sexto capítulo consiste das análises dos principais dados a respeito da identidade docente dos professores e futuros mentores, buscando fazer uma ponte entre os elementos presentes na vida pessoal e profissional dos mesmos com a construção de sua identidade de mentor.

O sétimo capítulo traz os conhecimentos exibidos pelos participantes da pesquisa, assim como busca relacionar estes conhecimentos com aqueles esperados para um mentor, considerando que a base de conhecimentos é um fator essencial na identidade e na atuação deste profissional.

Por último, apresenta as considerações finais, com algumas conclusões e sugere questões que ainda devem ser pesquisadas.

A seguir, inicia-se o quadro teórico no qual a presente pesquisa se apoia.

1. Formação de professores: histórico, desenvolvimento profissional, formação continuada e identidade docente

Neste primeiro capítulo, procura-se desenvolver o referencial teórico acerca do tema principal deste material, a formação docente, além de suas outras vertentes, como o desenvolvimento profissional, a formação continuada e o desenvolvimento da identidade docente. Baseia-se em autores como Imbernón (2010), Nóvoa (1992), Marcelo García (1999a), entre outros.

Parte-se do princípio que a formação docente envolve desde a formação como aluno e continua além da formação inicial, chamando-se formação continuada. Ao longo deste processo ocorre o desenvolvimento profissional docente, o aprendizado da profissão e, conseqüentemente, a construção da identidade de professor, que também é considerada pelos autores estudados como contínua.

1.1. A história da pesquisa em Formação de Professores no Brasil: a constituição de um campo de pesquisas.

O ato de ensinar é antigo. Como retrata Imbernón (2010), o ser professor teve início na Antiguidade, quando foi resolvido que não seriam os pais responsáveis pela educação de seus filhos e sim terceiros, como os militares, no caso dos homens. Em contrapartida, a preocupação sobre como fazer, o que é necessário fazer, o que ensinar e sobre a atualização de práticas e conteúdos é recente.

A formação de professores no Brasil iniciou-se nas Escolas Normais, no final do século XIX, poucos anos após a criação da primeira Escola Normal de Portugal, e surgiram como responsáveis por assegurar a formação inicial aos professores dos primeiros anos do ensino fundamental, o primário (GATTI, 2010).

Professores de ensino infantil e primeiros anos do ensino fundamental eram formados nesta proposta e professores do secundário, atualmente anos finais do ensino fundamental e ensino médio, eram autodidatas ou profissionais liberais. No início do século XX teve início a discussão sobre a formação dos professores do secundário, marcando o início da preocupação com o desenvolvimento profissional dos mesmos.

Na primeira metade do século XX, final dos anos 1930, a implantação de cursos superiores voltados à formação docente se iniciou com o aumento de mais um ano nos cursos de bacharéis, com acréscimo de disciplinas de educação para a formação em licenciatura (chamada formação 3 + 1), formando os licenciados responsáveis pelo secundário. Esta implantação ocorreu também nos cursos de Pedagogia, que até então formavam bacharéis especializados em educação e, após a reforma, passaram a formar professores que atuariam em escolas normais (GATTI, 2010).

Em 1986, ocorreu a reformulação do curso de Pedagogia, em que mudanças determinaram que seriam formados também profissionais docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 1996, com a lei 9.394/96, foi resolvido que esses professores deveriam ser formados exclusivamente pelas instituições de ensino superior, com um prazo de ajuste de até dez anos.

Porém, apenas em 2006, com a aprovação da Resolução n.1 que trazia as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, é que estes cursos foram configurados como licenciaturas, atribuindo a eles a formação de professores dos primeiros anos do ensino fundamental e para o ensino infantil, gestores e professores de jovens e adultos e para o ensino médio Normal (GATTI, 2010).

No Brasil, não existem centros formativos para professores como em outros países, já que eles são formados nas instituições de ensino superior em cursos de licenciatura ou pedagogia, como dito anteriormente. Cursos voltados para a formação de professores são comuns em países europeus, que trabalham na direção de solucionar problemas, como a escassez de professores, devida a pouca atratividade da carreira, e melhorar a educação do país. Portanto, melhorias requerem investimentos, formação e mudanças (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Para mudanças na formação de professores no Brasil (e em qualquer outro lugar do mundo) e, conseqüentemente, sua melhoria, são necessárias pesquisas na área de formação para delimitar os problemas e deficiências e planejar as mudanças necessárias.

Mas, nem sempre esse tema foi um campo de estudos. A formação de professores começou a ser pesquisada no início dos anos 1980, porém, o professor não era o foco e, sim, seu trabalho no contexto da didática (MIGLIORANÇA, 2010). Progressivamente, foi se destacando uma potencial e importante área de pesquisa

(GARCÍA, 1999a; GATTI, 2010), principalmente quando o professor passou a praticar a docência a partir de suas reflexões (MIGLIORANÇA, 2010).

Marcelo García (1999a) justifica a formação de professores como área de pesquisa pelos seguintes critérios: a) possui, como objeto de estudo, os processos formativos, preparatórios, de profissionalização e socialização, processos esses que, sendo próprios da formação docente a diferenciam da didática, em que era comumente enquadrados; b) a formação de professores se descreve como retentora de metodologias próprias para análise do processos de ensino-aprendizagem; c) na área de formação de professores existe uma comunidade de cientistas que compartilham suas investigações acerca do tema e elaboram um código de comunicação próprio, facilitando a confiança da investigação.

Além disso, os professores tornam-se protagonistas, assumindo papéis na elaboração, desenvolvimento e análise de dados da pesquisa sobre sua própria formação. E, por último, aponta-se a formação de professores como área de pesquisa por conta da atenção de políticos, administradores e investigadores sobre ela, o que indica a relevância desta área para a qualidade da educação de uma nação (MARCELO GARCÍA, 1999a).

Felizmente, a pesquisa sobre a formação docente no Brasil encontra-se em um momento de ascensão, evidenciado pela quantidade e qualidade, já que os trabalhos acerca do professor, sua formação e discussões sobre a prática profissional e políticas públicas educacionais têm aumentado consideravelmente (ANDRÉ et al, 1999; MIGLIORANÇA, 2010).

No próximo tópico, será discutida a formação inicial e sua relação com o ciclo de vida do professor, mostrando de que maneira a formação docente é complementada pela formação inicial e pela experiência profissional.

1.2. Formação docente inicial, a fase inicial da carreira e desenvolvimento profissional

Na literatura, a formação docente é vista como um processo contínuo (COLE; KNOWLES, 1993), que se desenvolve desde quando o professor é aluno, não se limitando a ocorrer dentro dos espaços formais de formação, podendo ser individual ou coletivo. Dessa forma, a formação e o desenvolvimento docente acontecem desde antes do professor ingressar na formação inicial e permanece durante toda a sua

trajetória, por meio da formação continuada, relacionamento com os pares e atuação profissional. O professor aprende e se desenvolve também com a prática, em que é necessário mobilizar seus aprendizados teóricos aprendidos na formação inicial e ao longo do seu desenvolvimento pessoal e profissional (MARCELO GARCÍA, 1999a; MIZUKAMI et al, 2000; GOODSON, 2003; LIMA, 2004).

Acredita-se que os aprendizados adquiridos pelos professores enquanto alunos e em seu percurso pré-profissional possuem um destaque importante no entendimento da origem dos conhecimentos que serão mobilizados e utilizados após seu ingresso na vida profissional (TARDIF, 2002).

Goodson (2003) aponta que, enquanto aluno, o professor internaliza compreensões acerca dos papéis docentes por meio das observações que fazem, tomando as atuações observadas como modelos, enquanto constrói representações sobre o ser professor e, antes mesmo de sua atuação profissional, tenta reproduzi-las.

Sendo assim, a formação docente é diferenciada de indivíduo para indivíduo, já que cada um possui concepções próprias acerca da profissão e sobre o ensinar que são originadas em sua vivência como aluno e profissional. Além disso, os aprendizados referentes às práticas docentes também são influenciados pelas análises e reflexões feitas ao optar pela docência (TANCREDI, 2009) e as tantas outras decisões que devem ser tomadas durante a trajetória profissional.

Tardif (2002, p. 68) destaca que o tempo que o professor passa exercendo ou vivenciando a docência influencia sua maneira de atuar:

[...] os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu local de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, representações e de certezas sobre a prática docente.

O autor aponta, neste excerto, o contexto de seu país de origem, o Canadá. Entretanto, no Brasil, o tempo de formação na educação básica desde a educação infantil ao último ano do ensino médio chega a 13 anos, o que não exclui toda a bagagem de conhecimento que o aluno traz consigo quando chega ao final deste ciclo.

Esses conhecimentos prévios sobre o ensino, originados durante a trajetória pessoal do indivíduo enquanto aluno são importantes, pois o exercício

docente requer uma complexa rede de habilidades e conhecimentos para dar conta da dinâmica mudança e adaptação educacional.

Essa complexidade vem, principalmente, das funções da escola nos dias atuais que envolvem ensinar a aprender, buscar informações por outras fontes, acolher as necessidades da comunidade e outras. Essas funções precisam dar conta da população presente na escola, que é muito diversa quando se fala em cultura, valores, etnia, religião e visão de mundo (MARCELO GARCÍA, 1999a; MIZUKAMI et al, 2000; IMBERNÓN, 2010).

Nessa direção, Nóvoa (2007) fala sobre o transbordamento da escola, que é a atribuição de tantas funções a ela que os professores mal dão conta de ensinar tudo o que é responsabilizado a eles. A escola tornou-se o local onde são realizadas as discussões sobre tudo o que ocorre fora dela, o local para onde os alunos vão para aprender e o lugar que serve para discussão dos temas sociais que surgem e para a solução dos demais problemas, além de suas funções de ensinar os conteúdos disciplinares.

Nóvoa (2007) e Díaz (2001) destacam que, equivocadamente, o papel do professor dentro da escola tem sido minimizado e encarado pela sociedade com pouco prestígio e que não merece honras. Em contrapartida, a mesma sociedade exige que esses mesmos profissionais ensinem seus filhos dentro da instituição escolar.

A escola também é um ambiente onde ele se desenvolve profissionalmente, tanto através de sua atuação dentro da sala de aula, quanto no processo ensino-aprendizagem, nas relações entre pares e colegas de profissão, com os alunos, parentes e com a comunidade, configurando-se um local de formação continuada e que irá influenciar em seu aprendizado profissional.

Na escola, o professor envolve-se em trocas com seus pares, o que, segundo Díaz (2001), Nóvoa (2007), Marcelo García (1999a) e outros, é importante porque seu desenvolvimento profissional é um processo que não pode embasar-se apenas na aprendizagem individual, mas também envolver a coletividade e o trabalho colaborativo.

Esse conjunto de aspectos, além de outros presentes no cotidiano escolar, requerem conhecimentos docentes específicos e diversificados (práticos, teóricos, científicos, didáticos e pedagógicos) para responder à pergunta “como ensinar aqui e agora?” (ROLDÃO, 2007, p.98), já que os professores enfrentam

situações na sala de aula tão diferentes quanto seus alunos e seus contextos sociais, culturais e religiosos.

Santos (2013) defende que os conhecimentos docentes são compostos por um rol de saberes, competências, habilidades, valores e crenças que são adquiridos e modificados por meio de uma formação e durante a trajetória profissional, ao relacionar teoria e prática, quando são mobilizados para serem transmitidos. Além disso, aponta que esses conhecimentos abrangem habilidades especializadas que permitem que o indivíduo exerça suas funções de maneira competente.

Apesar dos conhecimentos adquiridos durante a trajetória profissional serem importantíssimos, não se exclui a relevância da formação inicial, a qual é indispensável para a carreira docente por ser um momento em que são originados os fundamentos teóricos necessários para serem aplicados à prática, uma vez que a ciência básica e da teoria também são essenciais para a formação (MIZUKAMI et al, 2000; SANTOS, 2013).

Pode-se apontar a formação inicial de professores como um processo, pois faz parte do desenvolvimento docente contínuo que ocorre durante a trajetória do professor e é neste momento que estes conhecimentos específicos necessários são adquiridos (MARCELO; VAILLANT, 2009; SANTOS, 2013), além de ser um período importante para o desenvolvimento da base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1986).

Marcelo e Vaillant (2009, p.49) apontam a formação inicial como a oportunidade de “criar novos professores apaixonados pelo ensino” para que não contribuamos com o sistema reprodutor de pré-conceitos trazidos pelos futuros professores quando ingressam na formação inicial. Nessa direção, Pérez Gómez (1992) afirma que quanto mais a prática é mecânica e sem reflexão sobre ela, mais o profissional reproduz automaticamente suas ações, perdendo a chance de aprender a partir das reflexões.

De acordo com Imbernón (2010), a formação inicial de professores tem principal foco fornecer a base para a construção do conhecimento pedagógico, oferecendo aos futuros professores conhecimentos acerca da ciência, culturas e contextos, para que eles sejam capazes de “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

Ao mesmo tempo, não se pode negar todo o conhecimento científico aplicável à prática que foi construído na formação inicial ao longo do tempo. Ela proporciona uma importante relação entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo que o futuro professor desenvolva reflexões acerca da realidade escolar e experiências entre a universidade e os locais formais e informais de educação (MIZUKAMI et al, 2000).

Além disso, o pensamento crítico-reflexivo necessário para que os professores sejam capazes de ter um pensamento autônomo, colocando-os como agentes de sua própria formação, é um importante fator proporcionado pela formação inicial nas universidades (NÓVOA, 1992).

Mesmo reunindo todas essas vantagens, sabe-se que a formação inicial não é suficiente para garantir o domínio todos de todas as habilidades, responsabilidades, ações e conhecimentos que são atribuídos ao professor. Então, ao adentrar a carreira docente, surgem as necessidades formativas da docência, que são definidas por Marcelo Garcia (1999a, p.198) como “desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino”.

São dificuldades, percebidas pelos próprios professores, que dizem respeito à sua prática realizada comparada àquela que seria ideal em certa situação e que também se alteram em função da etapa da carreira e do contexto de atuação (MARCELO GARCIA, 1999a).

De acordo com Galindo (2011), se as necessidades de formação não forem reconhecidas pelo sujeito, ela permanece inexistente para ele, pois não pode ser sentida. A ponte entre o sujeito e suas necessidades se dá quando elas passam a ser percebidas e se fortalece quando o sujeito busca supri-las através da formação continuada, prática profissional, socialização ou de outras maneiras. A percepção ocorre à medida que o sujeito necessita enfrentar uma situação, mas não possui conhecimentos, práticas e habilidades para tal.

As necessidades formativas da docência podem ser resultantes de lacunas na formação inicial e no desenvolvimento profissional e dizem respeito aos componentes da vida cotidiana do professor (alunos, conteúdo, didático, relacionamento com os pares, relacionamento com a comunidade, políticas públicas, currículo, etc.).

Esses desejos, carências e deficiências podem causar desconfortos e dificuldades aos professores no início da docência, sendo os principais motivos pelos

quais essa etapa seja conhecida pelo choque de realidade e como uma fase de sobrevivência (HUBERMAN, 1992).

Sendo a formação inicial uma etapa da trajetória profissional e olhando para o processo de aprendizagem docente como um *continuum* (COLE; KNOWLES, 1993), é de esperar que a vida dos professores seja dividida em fases de acordo com objetivos, aprendizados, satisfações, insatisfações e motivações próprias.

Marcelo Garcia (1999a) destaca quatro fases durante o período de formação docente que, de acordo com Feiman-Nemser *apud* Marcelo García (1999a), são fases do aprender a ensinar e acontecem durante toda a trajetória pessoal e profissional do professor:

- a) Fase pré-treino: envolve as experiências anteriores dos futuros professores durante seu período como alunos e que podem influenciar suas ações docentes de maneira inconsciente. Nessa fase é que podem se desenvolver crenças e pré-conceitos sobre a atuação do professor.
- b) Fase de formação inicial: é o período de preparação e formação em uma instituição específica de formação docente, onde o futuro professor aprende conhecimentos pedagógicos e específicos e realiza práticas de ensino.
- c) Fase de iniciação: corresponde aos primeiros anos da profissão docente, período no qual os professores aprendem com a prática e, geralmente, através de táticas de sobrevivência dentro da sala de aula, fazendo referência ao período de sobrevivência vivido por eles no início de carreira, como descrito por Huberman (1992).
- d) Fase de formação permanente: inclui todas as atividades direcionadas pela instituição e pelo próprio professor de maneira a estimular o desenvolvimento profissional e melhorias no seu modo de ensinar.

Além da classificação deste autor, Huberman (1992) também elaborou uma delimitação das fases da carreira docente, porém, os limites são definidos de acordo com o tempo de experiência do professor, resultando na divisão do ciclo de vida docente nas seguintes fases: *exploração* (geralmente até os três primeiros anos), *estabilização* (entre 4 e 6 anos), *diversificação* (entre 7 e 25 anos), *questionamento* (entre 15 e 25 anos), *serenidade e distanciamento afetivo* (entre 25 e 35 anos), *conservadorismo* (30 aos 40 anos) e *desinvestimento* (após os 30 anos).

Huberman (1992) descreve um ciclo não linear e não-obrigatório, sendo que o professor pode ou não passar por todas as fases, passar de uma fase e retornar

a ela em algum outro momento da carreira, podendo experimentar uma fase sem ter vivenciado as anteriores ou passar pela mesma fase mais de uma vez em sua trajetória docente.

A fase de *exploração* é caracterizada como uma fase de sobrevivência em que o professor percebe o choque de realidade entre aquilo que não apenas presenciou, mas também idealizou na formação inicial e aquilo que vivencia na realidade da sala de aula e ambiente escolar. Passa por dúvidas sobre sua capacidade de superação e dilemas acerca do distanciamento entre seus ideais e sua realidade. Passa por dificuldades em relação ao material utilizado, maneiras de ensinar impostas pela escola ou sistema de educação, as relações pedagógicas com os pares do ambiente de trabalho e no relacionamento com os alunos. Ao mesmo tempo, o professor iniciante também vivencia a sensação da descoberta relativa ao início de uma nova experiência, com novos alunos, uma classe própria, os desafios que serão enfrentados, o ambiente coletivo escolar, etc. Geralmente, como descrito na literatura, é o momento de descobertas e entusiasmo que permite que o professor permaneça na profissão ao passar por esta fase (HUBERMAN, 1992).

Na fase de *estabilização*, o professor sente-se mais seguro de suas ações e práticas, já tem repertório e habilidades estabelecidos e uma identidade profissional consolidada. O indivíduo sente-se independente e seguro de suas práticas e pode tomar decisões por si mesmo. Nesta etapa, a preocupação com o início da carreira dá lugar às preocupações relativas à melhoria de seus métodos e o professor já se sente parte do coletivo docente (HUBERMAN, 1992).

Ao viver a fase de *diversificação*, o professor questiona-se sobre o trabalho escolar e, assim, dá início às tentativas de mudança em suas práticas, como diversificar avaliações, materiais, agrupamentos de alunos. Busca sanar suas inquietações aventurando-se nos cargos de direção ou coordenação, buscando variar suas ações e realizar uma manutenção na carreira (HUBERMAN, 1992; BOLÍVAR, 2002).

Chegando à fase de *questionamento*, o docente, já experiente, inicia um período no qual a sensação de rotina está presente. Passa pelo autoquestionamento, e avalia sua disposição a permanecer na carreira. Bolívar (2002) traduz os motivos de se adentrar nessa fase por conta do tédio da rotina diária e estabilizada, o que provoca a desilusão ou, ao passar pelo período de diversificação, deparam-se com frustração

e fracasso em suas ações, onde depositaram confiança, levando ao questionamento da carreira e possível desistência.

Adentrando a fase de *serenidade*, pode-se perder a motivação inicial para a docência. Não há mais fôlego para aventurar-se em novos desafios ou projetos, não se cria mais vínculos afetivos com alunos nem preocupações com as situações de indisciplina. É como se o professor se distanciasse das novas turmas, cheias de juventude e vigor, por sentir-se incompatível com as novas mentalidades. Pode-se chegar a este ponto direto do período de diversificação, ao se sentir frustrado, ou após uma longa reflexão durante o período de questionamento (HUBERMAN, 1992).

Chegando ao fim da carreira, o docente encontra-se na fase de *conservadorismo*, em que a nova realidade, muito distante daquela quando ainda era um jovem professor, já não o atrai mais. Alunos indisciplinados ou desmotivados, professores mais jovens com metodologias de ensino revolucionárias, mudanças nas políticas públicas do ensino e novos materiais são pontos que fazem os professores experientes se queixarem e permanecerem conservadores. Podem chegar a esta fase por meio da diversificação ou por meio da idade, do tempo que passou, trazendo consigo nostalgia ao lembrar-se da “minha época” (HUBERMAN, 1992).

Por fim, inicia-se a fase de *desinvestimento*, em que o indivíduo deixa que suas preocupações consigo tomem o lugar do investimento na carreira. Dá menor importância à profissão de professor e maior atenção às atividades de lazer, deixando, por fim, o magistério (HUBERMAN, 1992).

Apesar do ciclo profissional ser descrito por Huberman de acordo com o tempo de experiência dos docentes, assim como por Feiman-Nemser *apud* Marcelo García (1999a), é importante ressaltar que ele não é uma sequência linear. É um processo com idas e vindas, em que as etapas podem ser revisitadas ou nunca serem experimentadas.

Também não é obrigatório o tempo permanecido em cada fase. Um professor pode ficar mais ou menos anos em uma etapa. Tudo depende do desenvolvimento de sua carreira e das satisfações e experiências profissionais e pessoais do professor.

Entre as etapas descritas pelos autores, aqui foca-se na fase inicial da carreira, que é uma das etapas de formação e distingue-se das demais por suas características próprias (LIMA, 2004; SENA, 2006), exigindo um tipo de conhecimento específico, assim como as outras fases do ciclo de vida do professor e, ainda,

configura-se como a etapa mais complexa do desenvolvimento profissional docente, considerando-se uma fase importante na estruturação da prática (NONO; MIZUKAMI, 2006; SILVA; REALI, 2012).

Esse período é chamado por Marcelo García (1999a, p. 112) de “fase de iniciação ao ensino” e faz parte do processo de desenvolvimento profissional contínuo pelo qual o professor passa. O autor também aponta que esse período se dá em contextos quase que desconhecidos pelo docente, nos quais o professor deve encontrar certo equilíbrio entre o aprendizado, o desenvolvimento profissional e o trajetória pessoal.

Para esta investigação, considera-se professor iniciante o profissional que possui entre um e cinco anos de experiência docente, levando em conta as indicações de Reali, Tancredi e Mizukami (2014) e Huberman (1992), que apontam outros aspectos além do tempo de docência como característicos desta etapa, como o exercício em diferentes contextos de ensino.

É no início da carreira que ocorre a transição de estudante para professor (MARIANO, 2006) e o mesmo se depara com um grande volume de habilidades que deve desenvolver para exercer a docência (TARDIF, 2002). É uma fase onde é possível haver angústias, dilemas, preocupações, frustrações (HUBERMAN, 1992) e tensões (MARCELO GARCÍA, 1999a). Por outro lado, a sensação de descoberta traz à tona um entusiasmo inicial, a sensação de responsabilidade e profissionalismo.

Nono e Mizukami (2006) apontam o período inicial da carreira como crítico, já que o professor iniciante deve ajustar suas experiências prévias e conhecimentos à realidade do trabalho do professor, o que pode resultar em desilusão e desconforto perante a profissão.

Essa mistura de aspectos motivadores e amedrontadores é bem caracterizado por Reali, Tancredi e Mizukami (2014, p. 1039) quando dizem:

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.

Leone (2011) aponta a relevância deste período para o professor, já que as frustrações, necessidades e características negativas desta fase podem levar o docente a questionar sua escolha pela carreira ou, até mesmo, a abandoná-la.

O relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE *apud* LEONE, 2011) reforça essa informação, uma vez que o período inicial da carreira, caracterizando-se como difícil, pode afetar negativamente a autoconfiança dos professores, assim como seu trabalho na escola.

Feiman-Nemser *apud* Nono e Mizukami (2006) aponta o início da docência como uma etapa de intensa aprendizagem e que influencia, além da permanência do professor na docência, a construção da sua identidade.

Entretanto, a iniciação da docência não é igual entre os professores, assim como não se configura como um processo linear. As vivências de cada indivíduo variam e podem ser mais ou menos difíceis, levando em conta as trajetórias pessoais e profissionais, assim como contextos de trabalho e experiências de iniciação (MARCELO GARCÍA, 1999a; LEONE, 2011).

No Quadro 1, elaborado por Leone (2011), pode-se observar diversas dificuldades enfrentadas pela maioria dos professores no início de sua carreira e os autores estudados pela pesquisadora.

Quadro 1 - Dificuldades encontradas pelos professores no início da carreira.

Literatura internacional	
Veenman (1984)	Manter a disciplina em sala de aula; trabalhar com a motivação dos estudantes; lidar com as diferenças individuais; avaliar o trabalho dos alunos; relacionar-se com o país.
Vonk (1983)	A disciplina; o conteúdo a ensinar; a organização das atividades dos alunos; a participação e motivação dos alunos, pais e companheiros.
Valli (1992)	A imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido durante o processo de formação inicial; o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.
Literatura Nacional	
Lima et al (2007)	Solidão (ou isolamento); sentimento de abandono; relacionamento com os pais dos alunos; necessidade de lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; ausência de parâmetros para avaliar o aprendizado dos discentes; manutenção da disciplina em sala de aula.
Guarnieri (1996)	Condições de trabalho na escola; falta de união entre os professores; isolamento das professoras

iniciantes; procedimentos para trabalhar os conteúdos escolares; questão da disciplina; avaliar os alunos.

Fonte: LEONE, 2011.

É possível notar a íntima relação entre o individual e o profissional, na qual ocorrem mudanças na medida que o professor se desenvolve, adquirindo, também, aprendizados pessoais. É através dessas mudanças que o professor aprende a profissão e que aprenderá a contornar esses dilemas e a lidar com seus anseios e dificuldades, reconstruindo sua base de conhecimentos, aperfeiçoando sua prática docente e reconstruindo outros conhecimentos que o ajudarão a estabelecer seu repertório de ensinamentos e reflexões.

Ao longo de sua carreira, o professor passa por situações e experiências que contribuem para o seu desenvolvimento profissional e que podem tornar este processo individual ou coletivo. Situações enfrentadas no contato com os pares, durante a interação professor-aluno e as características do contexto escolar onde o professor atua são consideradas importantes componentes da aprendizagem desses profissionais (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014).

Sendo os professores, muitas vezes, membros de comunidades de aprendizagem constituídas no ambiente escolar, considerando a formação continuada do professor centrada na escola, é neste local onde se dá seu desenvolvimento profissional individual e coletivo para além dos cursos, pois é um local próximo da prática educativa, fator que favorece o pensamento reflexivo sobre a própria ação (NÓVOA, 1999; 2001; DOMINGUES, 2009).

Entretanto, indo em direção contrária da função formativa que a escola deveria ter na iniciação do professor, Reali, Tancredi e Mizukami (2014) apontam que, no Brasil não existem políticas que criem ambientes de desenvolvimento focados nos professores e suas necessidades formativas. A escola é um ambiente onde o professor se desenvolve, porém, não há “mecanismos de acolhimento, interlocução e de integração nos contextos profissionais, o que favorece a construção *individual e solitária* de respostas às demandas da sala de aula, da escola e das políticas públicas” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1040).

O trabalho atual do professor e sua formação na prática necessitam de crescentes melhorias. Mas, como esclarece Imbernón (2010), não devemos encarar a individualidade e a individualização como um fator totalmente desvantajoso. O autor descreve a primeira como “capacidade para exercitar o juízo livre de restrições e

independente” (IMBERNÓN, 2010, p.64) e a segunda como um termo que “pressupõe um indivíduo como diferente, como ator, criador e autor de sua própria biografia, de sua identidade, de suas redes sociais, compromissos e convicções” (p.64).

Dessa maneira, é possível compreender que a individualidade e a individualização também são benéficas, pois o docente necessita de momentos de autoreflexão para tornar-se independente, produtor do próprio conhecimento, sabendo fazê-lo na individualidade e na coletividade, com o auxílio e colaboração dos colegas (IMBERNÓN, 2010).

1.3. A formação docente continuada em diferentes contextos

Compreende-se que a formação é um processo que envolve toda a vida do indivíduo, seja através da busca pelo desenvolvimento, seja pelas experiências vividas ou pelas reflexões acerca delas: a formação é o aprendizado em constante modificação (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

[...] o processo de aprendizagem acontece quando, conscientemente (isto é, passado pela crítica), se incorporam ou não ao desenvolvimento individual e coletivo esses conhecimentos e as relações que os constituem. A incorporação dessas relações depende de fatores históricos de cada pessoa, de fatores sociais cujas interações acontecem nos diversos contextos da cultura humana, das teceduras dessas relações de cada pessoa e os coletivos que fazem parte. (p. 369)

Além do aprendizado antes e durante a formação inicial, o desenvolvimento profissional docente decorre também da formação continuada, que é compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial do docente e que tem o objetivo de desenvolver o professor dentro de sua atuação ou em cursos de especialização ou formação (MARCELO GARCÍA, 1999a).

A formação docente continuada pode ser descrita como as atividades individuais ou coletivas que são desempenhadas por um professor atuante com a finalidade de se desenvolver profissionalmente e para executar suas tarefas com maior eficiência e satisfação (MARCELO GARCÍA, 1999a).

De maneira clássica, a formação continuada de professores se dava, principalmente, por meio de cursos que visavam a reciclagem, a atualização daquilo que os professores já sabiam e faziam e eram frequentemente oferecidos pelas universidades, locais de avanço científico e profissional. Além das universidades, as secretarias de educação também costumavam oferecer cursos e programas de

aperfeiçoamento profissional (CANDAU, 1996). Esta estudiosa questiona esse modelo de formação docente continuada por parecer que ele promove a separação entre universidade - local onde o conhecimento científico é produzido - e a escola - onde o conhecimento é aplicado e socializado. Além do mais, os professores deveriam ter sua formação desconstruída e reconstruída continuamente e processos, que se dão na prática reflexiva também, deveriam envolver tanto a produção quanto a aplicação dos conhecimentos, unindo escola e universidade.

Para superar a versão que foca na reciclagem de profissionais, pesquisas têm sido desenvolvidas na tentativa de modificar a concepção e arquitetura dos cursos e programas de formação continuada de professores. Candau (1996, p. 143) elenca três direções de investigação que podem promover a concordância sobre os cursos e programas de formação docente continuada:

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.

Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Para um adequado desenvolvimento de formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Levando em conta esses três pontos de partida, a formação continuada de professores procura outros meios de se desenvolver, deixando de reciclar os profissionais para trabalhar sobre problemáticas educacionais utilizando-se de reflexões sobre as práticas do trabalho docente (MIZUKAMI et al, 2000).

Nesse sentido, Mizukami et al (2000) apontam para a necessidade de “articulação entre as diferentes dimensões da docência” (p.29), ou seja, é importante levar em conta que a educação está envolvida em uma sociedade que possui características culturais, científicas, históricas, político-sociais, ideológicas distintas entre as diferentes comunidades que a compõem. Esses aspectos devem ser levados em conta no momento da reflexão sobre a ação pedagógica para que a mesma faça sentido.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) pontuam que a escola é o principal local onde a formação de professores deve ocorrer, mas, é imprescindível que condições sejam criadas para que isso seja possível, como a organização da gestão educacional, que precisa prever tempo e recurso para a formação de seus professores. É necessário também que as atividades formativas docentes estejam ligadas aos outros componentes da sociedade educacional, como o estado, os alunos, as famílias e as outras instituições envolvidas na educação escolar.

Entretanto, a formação não é exclusiva dos ambientes formais dos cursos ou às escolas, pode acontecer a partir da própria prática docente e se dar intrínseco à reflexão profissional, baseando-se na análise pessoal da própria realidade (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Esta modalidade entende o professor como um sujeito ativo e produtor do próprio conhecimento e que interpreta as situações vivenciadas no seu cotidiano, utilizando-se delas para aprender, tornando-se um crítico-reflexivo da própria prática (TEIXEIRA, SILVA; LIMA, 2010; TEIXEIRA, 2011). O professor em exercício constrói novos conhecimentos, remodelando o que já sabe, assim como reinventa sua prática, pois é com base naquilo que eles já sabem fazer que continuam a se desenvolver (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

O docente pode buscar ou ter oportunidades de lidar com suas dificuldades, frustrações e situações do cotidiano através de leituras ou escritas autobiográficas, as quais representam uma oportunidade para reflexão acerca das práticas e ações docentes, sempre buscando por outras soluções diferentes das decisões tomadas inicialmente e reorganizando mentalmente os conhecimentos mobilizados para a solução adotada. Dessa maneira, é possível compreender a autoformação não como uma formação individual, mas que se organiza dentro de um contexto pessoal que se une ao contexto curricular, sendo alimentada por contribuições do professor enquanto sujeito ativo e histórico nas significações e transformações (MARCELO GARCÍA, 1999a; TEIXEIRA; SILVA, LIMA, 2010).

Nesse sentido, também pode ser considerada uma forma de autoformação a busca pelo conhecimento na rede *online*, fora da formação à distância, mas como busca de informação e conhecimento pelo professor. Como exemplo, destaca-se o trabalho, desenvolvido pela autora desta pesquisa entre 2010 e 2013, em que foi investigado, entre outras questões, as contribuições de um *blog* para o estímulo de reflexões em professores (GOBATO; REALI, 2015). Na

investigação, observou-se que diversos professores realizaram reflexões estimuladas pelo *blog* espontaneamente, sem participarem de uma formação. Esse exemplo ilustra a busca por conhecimento fora das bases formais de formação.

Para compreender o desenvolvimento profissional docente durante sua formação continuada, Bolívar (2002) aponta a necessidade de se entender que a vida pessoal e profissional dos professores, enquanto profissionais ativos na profissão, é moldada de acordo com suas condições de trabalho internas e externas da escola e sua atuação prática também depende de suas experiências pessoais e motivações. Além disso, afirma que o desenvolvimento profissional depende, além de seu trabalho escolar, de sua trajetória de vida, fazendo compreender que o profissional depende do pessoal e vice-versa.

Seguindo esse raciocínio, Goodson (2003) afirma que acontecimentos críticos na vida dos professores e em seu trabalho podem afetar a prática desses profissionais. Também destaca que o contexto onde o professor nasceu e foi criado, além de seu estilo de vida (na escola ou fora dela) têm influência sobre sua prática docente.

É possível reconhecer uma certa ligação desses fatos com a descrição do ciclo de vida do professor elaborada por Huberman (1992): a idade que o professor se encontra, seu momento na carreira, sua experiência pessoal e profissional e outros fatores afetam suas motivações e a maneira como ele faz escolhas e planeja ações, assim como suas experiências e representações construídas enquanto ele era aluno também influenciam sua visão sobre seus papéis e sua prática.

Deve-se destacar que a prática profissional não é somente o momento em que o professor pratica aquilo que ele aprendeu com a teoria, mas também uma oportunidade para aprender e desenvolver-se profissionalmente, uma forma de formação continuada, em que ele mobiliza seus aprendizados passíveis de modificação e reformulação, sendo um processo de aprendizagem constante.

Como parte do processo de desenvolvimento profissional, existe um elemento muito importante para a formação do professor que proporciona a troca de experiências entre os colegas de profissão chamado *socialização*, que pode ser descrita por Merton, Reader e Kendall *apud* Lüdke (1996) como o processo pelo qual as pessoas adquirem a cultura, valores e habilidades presentes em um grupo do qual pretendem fazer ou são parte.

A socialização proporciona ao docente a possibilidade de compartilhar sua experiência e aprender com a vivência do outro, tornando o professor sujeito de sua própria formação e não mais objeto (IMBERNÓN, 2010; TARDIF, 2002).

Dubar (1992) afirma que a socialização consiste na construção da identidade profissional por meio das trocas biográficas e relacionais por um grupo de profissionais e, somando-se a isso, as reflexões sobre experiências individuais ou coletivas permitem ao profissional construir sua identidade docente, definida e melhor explorada mais à frente. Trata-se de um processo que se inicia por meio da observação e compreensão de modelos de ensino e, conectada aos processos de formação docente e desenvolvimento profissional, a socialização se inicia enquanto o professor ainda é aluno (GOODSON, 2003).

Dessa maneira, entende-se a socialização como um componente importante no processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, onde o professor pode ensinar e aprender com o compartilhamento de experiências com seus colegas, ou, ainda, observando a prática de outros professores, além de desenvolver sua identidade profissional docente por meio da conversa e da observação entre pares (COHEN, 2010).

1.4. Identidade docente e sua relação com o desenvolvimento profissional

O professor, depois da formação inicial e ingresso na carreira docente, passa a desenvolver-se profissionalmente ao longo de sua trajetória profissional aprendendo com sua própria prática, fazendo parte de formações continuadas e observando outros colegas, além de sua inserção em outros espaços. Durante esse processo ele desenvolve e passa a assumir uma identidade docente, que pode ser definida de maneiras diferentes na literatura em geral.

Essas definições têm em comum a ideia que identidade não é uma característica fixa de um indivíduo, mas sim dinâmica e que se desenvolve durante toda sua vida, sendo negociado através da experiência (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; ORUÇ, 2013).

Vaillant (2009) define a identidade docente como as representações que o professor constrói sobre sua profissão e a forma de inserir-se no campo profissional. Já Bolívar (2002, p. 184-185) diz que a identidade profissional é um

[...] conjunto dinâmico de autorepresentações que se desenvolvem ao longo do tempo como resultado da interação com o contexto de trabalho. Responde à questão “Quem sou eu como professor?” e tem cinco componentes: auto-imagem (descritivo), auto-estima (avaliativo), motivação e satisfação no trabalho (conativo), percepção das tarefas (normativo) e perspectivas futuras.

Beijaard, Meijer e Verloop (2004) e Oruç (2013) definem a identidade docente como um processo contínuo de interpretação si próprio e como se reconhece em certo contexto. Beijaard, Meijer e Verloop (2004) trazem, ainda, diversos conceitos de identidade docente, entre elas como a resposta para a pergunta *quem sou eu neste momento?* Dizem que a identidade não envolve somente aquilo que a sociedade acredita que deve ser de responsabilidade do professor ou o que ele deve saber e fazer, mas, além disso, é composta pelo o que o próprio professor acredita ser importante para sua trajetória baseado em suas experiências práticas e profissionais.

Flores e Day (2006) enunciam a identidade docente como um processo que implica a criação de sentido e reinterpretção dos próprios valores e experiências. Nesse sentido, constitui-se como um processo aberto a negociações e modificações e mediado pela experiência profissional no ambiente escolar e fora dele, assim como seus valores e crenças sobre o que significa ser professor.

Marcelo Garcia (1999a) e Huberman (1992) concordam que a identidade docente é a forma que os professores definem a si mesmos, é uma definição do ser profissional construído ao longo de sua carreira e passa por constantes modificações, em que renuncia a outras identidades e assume suas responsabilidades e postura de professor.

Segundo Flint, Zisook e Fisher (2011), a identidade é gerada dentro de vários contextos de vida de um indivíduo (dentro de interações e relações pessoais e profissionais), é por meio de uma identidade que as pessoas passam a assumir novas formas de pensar, agir e ser.

A identidade docente é destacada por Imbernón (2010) como sendo a capacidade individual de dar sentido à própria experiência por meio da reflexão. Sua construção deve ocorrer no coletivo, com o compartilhamento de significados, e individualmente, através do processo reflexivo. Cohen (2010) concorda com Imbernón (2010) sobre a reflexão ser parte importante da formação da identidade docente.

Friesen e Besley (2013) defendem que, no período de desenvolvimento da identidade docente, se inclui a busca de um sentido de si mesmo e de experimentação com várias identidades.

Moita (1992, p. 116) descreve a identidade profissional como uma montagem e aponta que:

[...] atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços interinstitucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos [...]. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades [...].

Tomando como base a literatura acima citada e outros estudos acerca da identidade docente e seu desenvolvimento (LASKY, 2005; OLSEN, 2008; TIMOSTSUK; UGASTE, 2010; THOMAS; BEAUCHAMP, 2011; AHN, 2013; ZARE-EE; GHASEDI, 2014), entende-se 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.

Estes mesmo estudiosos e outros (FLORES; DAY, 2006; FRIESEN; BESLEY, 2013; SCHULTZ; RAVITCH, 2013) também apontam aspectos referentes ao desenvolvimento profissional e à trajetória pessoal dos professores como influências relevantes na construção da identidade docente.

Do ponto de vista da psicologia, a identidade profissional docente é modelada por contextos históricos e socioculturais e através da interação com outros indivíduos, ao compartilhar experiências, práticas e histórias de vida, assemelhando-se ao princípio da socialização. Além disso, os acontecimentos ocorridos nos ambientes vividos pelo indivíduo também atuam sobre a construção da identidade profissional docente (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; OLSEN, 2008; MARCELO; VAILLANT; 2009; COHEN, 2010; AHN, 2013).

Outro fator que pode interferir na formação da identidade docente é a trajetória pessoal, simbolizada pela presença da família, pessoas significativas, episódios de ensino vivenciados enquanto aluno, aprendizados advindos da observação, contextos políticos, tradições e cultura, além de aprendizados e modelos de papéis docentes adquiridos durante a infância (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

Flores e Day (2006) sugerem que a identidade docente é influenciada pelas emoções vividas dentro e fora do ambiente escolar que são desencadeadas por

experiências e respostas pessoais. Ressaltam que principalmente as emoções negativas, como frustração, culpa, ansiedade, cansaço e raiva podem afetar as relações de ensino e aprendizagem e a maneira pela qual os professores verão o ato de ensinar e seu papel como tal. Também apontam a formação inicial, as observações que geram aprendizados e a influência de pessoas significantes como fatores importantes na construção da identidade desses profissionais.

A implicação é que a identidade docente é influenciada por respostas pessoais, sociais e cognitivas. Adicionada à literatura sobre fases de carreira, existe um crescente estudo que aponta as emoções como uma parte significativa de ser professor. (FLORES; DAY, 2006, p.220 – tradução nossa)

Lasky (2005) também cita as emoções como princípio influenciador e Zare-ee e Ghasedi (2014) apontam as crenças, valores, área de conhecimento, experiências prévias, bem-estar emocional e vulnerabilidade profissional como pontos constituintes importantes da identidade docente.

Marcelo e Vaillant (2009) indicam a história do docente e suas características sociais individuais, assim como as construções sociais coletivas do contexto que o professor se encontra como influências marcantes. Fazendo referência à identidade docente como uma construção tanto pessoal quanto coletiva, os autores sugerem que ela também depende do reconhecimento e valorização social da profissão do professor, o que pode se chocar com as expectativas do mesmo, já que esse reconhecimento tem sido deficiente. Pode-se relacionar essa expectativa em relação à carreira com os sentimentos negativos citados por Flores e Day (2006), quando dizem que as emoções e frustrações podem influenciar negativamente a atuação e o auto reconhecimento docente.

Outros elementos também são apontados, como o ambiente educacional e as relações que o permeiam, seja entre os pares ou entre professores e alunos (TIMOTSUK; UGASTE, 2010; THOMAS; BEAUCHAMP, 2011; ORUÇ, 2013), quão bem-sucedido os alunos veem seus professores e as pressões e expectativas sociais (ZARE-EE; GHASEDI, 2014).

Baseando-se na formação conjunta e complementada, em que a teoria depende da prática e vice-versa, todos esses percursos são indispensáveis e possuem o seu peso na formação do professor e também na construção de sua identidade.

Ao longo de suas interações no processo de desenvolvimento profissional, seja com colegas de profissão, alunos, a sociedade ou a própria instituição escolar, professores geram quadros referenciais de modo que os novos aprendizados não são determinados inteiramente pelo contexto nem por escolha deles (MIZUKAMI, 1996). Os conhecimentos, concepções e crenças gerados durante sua trajetória pessoal e formação chocam-se com outros diferentes destes já vivenciados, mediando prática e teoria e remodelando o quadro referencial do docente, o que influencia a desconstrução e reconstrução da sua identidade docente.

Durante sua fase enquanto estudante, os professores criam pré-concepções, seja sobre alunos, sobre a matéria que ensinam, sobre o conteúdo, modelos de ensino, entre outros. Com as novas experiências práticas em sala de aula, essas pré-concepções são reavaliadas e remodeladas, caracterizando um conhecimento de construção contínua (MIZUKAMI, 1996).

Dessa maneira, levando em conta as ideias e conceitos apresentados por Huberman (1992), Mizukami (1996), Bolívar (2002), Marcelo Garcia (1999a), Goodson (2003), Vaillant (2009), Imbernón (2010) e outros autores estudados, é possível descrever o conceito de identidade profissional docente individual como sendo a maneira como o professor se define como tal, considerando suas crenças, valores, éticas, emoções, habilidades, influências, sentimentos, saberes profissionais e de conteúdo, responsabilidades e funções sobre o ser professor.

É como ele responde à questão *quem sou eu como professor?* (BOLÍVAR, 2002) levando em conta essas categorias citadas, mas que, ao mesmo tempo, é uma definição dinâmica de si mesmo, que se modifica ao longo da experiência do professor, pois as vivências, experiências, emoções e contextos (históricos, políticos e culturais) fornecem diferentes aprendizados, reconstruindo continuamente a definição de si próprio e permitindo que ele remodele suas reflexões sobre sua ação e profissão.

Essa auto-descrição e visão de si mesmo são resultados de suas trajetórias pessoal e profissional, encarados como dois processos formativos interligados e simultâneos, fortemente influenciados por outros fatores que fazem parte deles.

Alguns fatores apontam a importância de se conhecer o processo de formação e a identidade docente de professores, sejam eles iniciantes ou experientes. Timotsuk e Ugaste (2010) enunciam que, para que sejam formados professores

capazes de contribuir para o progresso de seus alunos e, ao mesmo tempo, repensarem sua própria atividade profissional, é necessário focar no “eu” durante os cursos de formação docente. Para eles, assim como para Cohen (2010), a maneira como o indivíduo se vê influencia de maneira significativa o seu aprendizado da docência durante a formação, seu desenvolvimento profissional, além de modelar o professor que ele será e como irá ensinar. Assim,

[...] o foco no “eu” é central para a formação de professores – quem você é possui uma profunda influência no que você irá ou não aprender na formação docente, mas, mais importante, quem você é modela quem você será como professor, como você irá ensinar e como você responderá às mudanças no contexto educacional. (TIMOTSUK; UGASTE, 2010, p.1563 – tradução nossa).

Oruç (2013) e Thomas e Beauchamp (2011) complementam a fala de Timotsuk e Ugaste (2010) e indicam que esse conhecimento pode contribuir para uma formação melhor de professores iniciantes para enfrentarem os desafios do início de sua carreira e que o desenvolvimento de uma identidade profissional docente sólida pode contribuir para o bem-estar do indivíduo na docência.

Beijaard, Meijer e Verloop (2004) também acreditam nos benefícios de se pesquisar e conhecer os processos de construção da identidade docente para formadores de professores presentes em escolas e mentores para que seja possível oferecer o apoio necessário aos futuros professores em formação

Com as mudanças rápidas que ocorrem no cenário educacional, a compreensão da identidade de professores iniciantes ou experientes pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de programas de formação que auxiliem os professores a se conhecerem, visto que isso influencia na maneira como aprendem e como ensinam. Também pode providenciar mecanismos para que os professores saibam lidar com as constantes mudanças que ocorrem.

No sentido de sugerir auxílio ao professor iniciante, o capítulo a seguir procura trazer ideias acerca de professores experientes e sua identidade, assim como introduzir o personagem central desta obra, o mentor, e descrever os programas de mentoria, relacionando sua relevância ao período inicial da carreira.

2. Professores experientes, mentores e sua identidade

Neste momento, procura-se explorar algumas características dos professores experientes, que desempenham sua função com segurança e possuem uma base de conhecimentos consistente e bem estruturada, apesar de ser passível de mudanças. Considerando esses aspectos, é possível que esses profissionais atuem como mentores de professores iniciantes, auxiliando no desenvolvimento profissional destes últimos e, também, no deles próprios, através da reflexão da própria prática.

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.

2.1. Professores experientes e seu conhecimento docente

Retomando a questão sobre a formação de professores, atualmente, existe certa preocupação acerca da capacidade das universidades em responder às necessidades formativas que cercam a profissão docente, identificando a formação inicial como insuficiente para preparar o professor para tudo que se supõe que seja função dele ensinar (MIZUKAMI et al, 2000; SILVA; REALI, 2012; VAILLANT, 2012).

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. Reali, Tancredi e Mizukami (2014) apontam que, no atual cenário educacional brasileiro, diferentemente do cenário europeu, não existe a cultura oficial do acompanhamento de professores iniciantes por profissionais experientes. Isso contribui para uma formação docente continuada solitária caso o professor não possua uma figura que possa se tornar, informalmente, seu mentor.

Por outro lado, Moir et al (2009) apontam que muitos professores experientes não tiveram a chance de ter um acompanhamento no início de sua carreira, mas podem ter tido colegas experientes e confiáveis que os apoiaram

emocional e profissionalmente, o que caracteriza um suporte recebido que contribuiu para seu desenvolvimento profissional no início da carreira docente.

Aparentemente, professores iniciantes e professores experientes possuem diferenças em sua base de conhecimento, assim como em suas experiências e em suas significações e representações do ensino, competências profissionais distintas e necessidades formativas específicas e diferentes. Diante disso, pode-se observar que os professores experientes possuem uma identidade docente diferente dos professores iniciantes (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Seguindo a afirmação acima, talvez seja possível sugerir que professores experientes detêm uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas. Isso não garante que sejam melhores profissionais, mas os favorece com um quadro mais amplo para lidar com diversas situações de ensino. Além disso, usualmente, professores experientes têm maiores conhecimentos sobre os processos cognitivos dos alunos e características pessoais que facilitem ou propiciem sua aprendizagem (PACHECO; FLORES *apud* REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Lopes e Pontuschka (2015) apontam que os conhecimentos de um professor experiente são suficientes para exercer a função de ensinar. Entretanto, é necessário uma constante relação entre a prática profissional e as reflexões críticas sobre as mesmas.

Essas características, quando combinadas com um trabalho coletivo de troca de experiências e saberes, como espera-se que ocorra entre a equipe pedagógica de uma escola e seus professores, podem favorecer a formação e a prática docente, além do desenvolvimento humano e profissional daqueles que participam, tornando a escola uma instituição que ensina e aprende (ALARCÃO, 2000; ALARCÃO; TAVARES, 2010; ROLDÃO; LEITE, 2012).

2.2. Processos e programas de mentoria: a superação de dificuldades e necessidades através do apoio profissional mútuo

Retomando as afirmações do parágrafo anterior, os processos de trocas de experiências entre profissionais mais e menos experientes e de desenvolvimento profissional mútuo pode ser chamado de mentoria (MARCELO GARCÍA, 1999a; TANCREDI; REALI, 2011), em que um mentor auxilia um professor em início de carreira a superar ou minimizar as dificuldades características dessa fase, ao mesmo

tempo que ele mesmo se desenvolve como formador, praticando ações de orientação e apoio profissional.

É um processo reconhecido em diversos países como promissor no desenvolvimento profissional de professores em início de carreira e dos professores experientes que atuam como mentores (MOIR et al, 2009; TANCREDI; REALI, 2011). Os processos de mentoria, portanto, são apontados como oportunidades para os mentores desenvolverem sua prática ao mesmo tempo que “treinam, pesquisam e experimentam” (MOIR et al, 2009, p. 52) e, ainda, assumem que “assim como professores iniciantes se beneficiam com o suporte e o aprendizado recebidos, os mentores também o fazem” (p. 52).

O termo mentor vem da obra “Odisseia”, de Homero. Quando Ulisses partiu para a guerra, deixou os cuidados de seu filho, Telêmaco, para um sábio chamado Mentor, que foi responsável pela educação, formação de caráter, valores e sabedoria das decisões de Telêmaco. Portanto, Mentor foi uma figura importante durante toda a trajetória de vida de Telêmaco. E até hoje os traços apresentados por Mentor na Odisseia permanecem na descrição dos papéis fundamentais de um mentor, como auxílio ao amadurecimento, sabedoria, amizade, educação e orientação. Atualmente, a expressão *mentor* indica um colega confiável, companheiro, supervisor e protetor (VILLANI, 2002; REALI, 2014).

Além de mentoria, Marcelo Garcia (1999a) chama os processos de acompanhamento e observação da prática por um colega de *coaching*, apoio profissional ou supervisão. De acordo com ele, o mentor exerce o papel de aconselhamento por meio de críticas construtivas. Também defende que esse modelo de acompanhamento requer um projeto, um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola.

Tendo a fase inicial da carreira docente em vista e levando em consideração suas dificuldades e dilemas, Marcelo García (1999b) também aponta a formação de mentores como um estímulo a inserção de novos profissionais na carreira docente para que o início da mesma não seja de sobrevivência, mas de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Entre outras perspectivas e definições do termo e do trabalho do mentor, aqui, esse profissional é considerado um docente mais experiente, formador de professores em exercício, que dá apoio e suporte aos professores iniciantes e acelera

seu desenvolvimento profissional, assegurando-se que este seja capaz de ensinar eficientemente seus alunos (MOIR et al, 2009).

Além de procurar auxiliar o professor iniciante a desenvolver-se profissionalmente na docência, o mentor deve ensinar ao professor iniciante a filosofia e os valores culturais e, ao mesmo tempo, a estabelecer um repertório de comportamentos profissionais esperados pela comunidade escolar em que atua. Para isso, espera-se que o mentor seja um professor experiente nas vivências cotidianas de sala de aula e dos assuntos escolares (VILLANI, 2002; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). Considerando isso, antes de ser um mentor, o indivíduo é um professor, o qual é responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, além de ser um modelo de atuação, valores e conhecimentos.

Villani (2002) descreve quatro maneiras pelas quais um mentor pode apoiar e auxiliar professores inexperientes. A primeira delas é providenciando apoio emocional e motivação, já que é comum que professores em início de carreira tenham baixa confiança em si mesmo quando se deparam com as dificuldades deste período, demandando necessidades emocionais. De acordo com a autora, muitos dos professores que permanecem na profissão após os dois primeiros anos de trabalho declaram que foi o apoio e auxílio de um mentor (ou de um colega experiente) que os encorajou a ficar oferecendo-os autoconfiança e motivação.

A segunda maneira é ajudando com informações acerca dos trabalhos diários na escola em que trabalham e, além disso, com regras e normas da comunidade na qual a escola está inserida. Pode parecer um trabalho técnico, mas também é central nas dificuldades dos professores quando chegam na escola. Mentores podem falar aos iniciantes sobre coisas que eles não irão encontrar em livros ou em cadernetas da escola (VILLANI, 2002).

Outra maneira pela qual mentores podem ajudar os professores iniciantes é familiarizando-os com as diversidades culturais de seus alunos e os impactos destas nos processos de ensino-aprendizagem. Professores experientes de uma escola conhecem melhor os alunos ali presentes. Villani (2002) ressalta que é importante que os mentores ensinem técnicas aos iniciantes de modo que eles sejam capazes de evitar rótulos acerca do desempenho e culturas dos alunos.

A autora cita como quarta maneira de um mentor auxiliar um professor iniciante, o *coaching* cognitivo. Dessa maneira, existe a possibilidade de desenvolvimento profissional para ambos: professor iniciante e mentor, já que é um

processo que envolve observação da prática de um colega sem julgamentos, possibilitando a reflexão sobre a ação do outro e da própria.

Nessa perspectiva, surgiram os programas de mentoria, também chamados pela comunidade acadêmica de programas de indução, os quais visam o desenvolvimento profissional docente de professores em início de carreira supervisionados e apoiados por professores com extensa carga experiente, os mentores. Programas de mentoria são iniciativas relevantes para a iniciação na carreira docente e podem gerar contribuições para diminuir as taxas de abandono da profissão nos primeiros anos de docência e ainda contribuir para o desenvolvimento profissional dos agentes envolvidos (MIGLIORANÇA, 2010).

De acordo com a autora, alguns pontos são importantes para o desenvolvimento desses programas, como:

[...] adoção de um conceito de ensino e formação, seleção de temas e conteúdos a serem discutidos, uma concepção sobre a aprendizagem docente, os conhecimentos sobre dilemas dos professores iniciantes e a formação de bons mentores. Os programas podem ser de curta ou longa duração, podem iniciar antes do ano letivo ou permanecer por todo o ano. (MIGLIORANÇA, 2010, p. 64)

Migliorança (2010) também aponta que os programas de mentoria são iniciativas comuns do contexto escolar dos Estados Unidos e Europa e ocorrem dentro das escolas, tornando-as um *lócus* de formação (CANDAU, 1996) dos professores em exercício.

Villani (2002) traz alguns exemplos de programas desenvolvidos nos Estados Unidos, financiados tanto pelo sistema educacional municipal quanto pelo estado, como o caso de Aurora, no Colorado, chamado *Aurora Public Schools Induction Process*, que teve início em 1996, com o objetivo de desenvolver e monitorar um programa de indução para professores e foi financiado pela cidade de Aurora, e o *Beginning Teacher Program, Joint School no. 2*, de Meridian, no estado de Idaho, iniciado em 2001 e que oferece o apoio a professores iniciantes em seus três primeiros anos de contrato.

De acordo com Migliorança (2010), praticamente não existe esse tipo de iniciativa formativa no contexto educacional brasileiro. Entretanto, entre 2004 e 2007, foi desenvolvido o Programa de Mentoria da UFSCar que teve como propósito o acompanhamento de professores iniciantes por professores experientes em um modelo a distância, que será melhor detalhado no capítulo subsequente.

Retomando o acompanhamento realizado pelos mentores, Moir et al (2009) apontam que a mentoria não é uma tarefa simples e intuitiva, necessita de tempo, formação e suporte contínuo para o desenvolvimento de novas habilidades e compreensões. Além disso, mesmo passando pela formação contínua para tornar-se mentor, nem sempre um professor experiente e efetivo dentro da sala de aula é um bom professor de professores.

A função de mentor também pode colocar o professor experiente na posição de iniciante, como apontam Moir et al (2009, p. 52):

Assim como professores iniciantes, mentores iniciantes embarcam em um processo de aprendizado de uma nova função enquanto a exercem. Muitos educadores concordam que professores iniciantes estão aprendendo novas habilidades enquanto se desenvolvem, mas muitos educadores também assumem que a mentoria envolve simplesmente a transferência de um conjunto de competências a partir da sala de aula para o ambiente adulto. Ser um excelente professor é um dos critérios mais importantes para selecionar mentores, mas nunca deve ser assumido que mentores sabem como mentorar somente porque eles sabem como ensinar. (Tradução nossa)

Trabalhar como professores de outros professores é ensinar a adultos, o que envolve os demais fatores que constituem essa relação, como idade, poder julgamentos, confiança, clima escolar, percepção de competência, etc. Portanto, essa relação de ensino-aprendizagem não pode ser comparada ao ensino de alunos dentro de uma sala de aula, uma vez que a educação de adultos está sujeita a outras situações que podem dificultar ou diferenciar esse processo de outros (MOIR et al, 2009), tornando essa relação mais complexa.

Para exercer o papel de mentor, o professor experiente precisa ter conhecimentos específicos à sua atuação, dessa maneira, desenvolvendo uma identidade de mentor, diferente daquela identidade docente construída ao longo de sua carreira. A construção de uma identidade implica em novos conhecimentos, nova função, novas experiências e autoconhecimento (AHN, 2013; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004). Pode ser construída baseada na identidade docente, já que o mentor irá ensinar a ensinar e, para isso, precisa dominar essa habilidade.

De acordo com Tancredi e Reali (2011) a base de conhecimentos atribuída ao mentor é semelhante àquela pertencente a formadores de professores dos anos iniciais, que está sujeita a ampliações e modificações ao longo do seu processo de atuação e diz respeito aos conhecimentos sobre ensinar a ensinar:

Esses profissionais devem ser flexíveis para realocar e redirecionar seus recursos de modo a responder às demandas sociais mais amplas; apresentar domínio do conteúdo específico; adotar alternativas metodológicas adequadas; apresentar conhecimento sobre os alunos e sobre como eles aprendem. Temos assim um conjunto de saberes ou conhecimentos que se alteram e se ampliam num processo continuado, o que precisa ser compreendido por aqueles que se dedicam a *ensinar a ensinar* [...]. As mentoras, como formadoras, necessitam dispor de uma base de conhecimentos multidisciplinar ao menos em dois níveis, o do domínio do conteúdo e o das interações pessoais, tendo em vista os professores iniciantes e seus alunos. (p.36)

Considerando que a identidade de mentor será construída sobre a identidade do professor e com base em outros aspectos, como a experiência e o exercício da função, já que “as pessoas constroem seu próprio conhecimento com base em conhecimentos anteriores e em suas experiências pessoais” (TANCREDI; REALI, 2011, p.35), é possível destacar as características e saberes necessários a um mentor.

Nesse sentido, como conhecimentos necessários à atuação do mentor e à constituição de sua identidade, além de todos os fatores que interferem e contribuem para a formação da identidade docente – considerando que o mentor é também um professor -, pode-se também somar a compreensão e o domínio dos conhecimentos específicos dos conteúdos, dos conhecimentos de conteúdos pedagógicos e os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos (SHULMAN, 1986; MIZUKAMI, 2004; TANCREDI; REALI, 2011) e, além disso, o domínio e a habilidade de ensinar a ensinar, considerado pelas autoras como um conhecimento de segunda ordem.

Villani (2002) elenca algumas habilidades e características importantes para um professor exercer o papel de mentor. Entre eles está a integridade; habilidade de saber ouvir; sinceridade; boa vontade para gastar o tempo; entusiasmo; competência de ensinar; confiável; receptivo; disposição para trabalhar; otimismo; confiança; dedicação à profissão; abertura; experiência no ensino, entre outras. Essas características também são desenvolvidas ao longo da formação docente do professor e serão acionadas para a atividade de mentor.

Assim como a identidade docente pode ser influenciada por certos fatores como formação, conhecimentos, experiência, trajetória pessoal e profissional, valores, crenças e emoções, a identidade de mentor também. Além disso, no caso da investigação ao qual esta pesquisa se vincula, é possível incluir sua formação no Programa de Formação *Online* de Mentores como um fator que pode influenciar a

construção de sua identidade de mentor, adicionando-se, na categoria de conhecimentos, a base de conhecimentos, competências e experiências relacionadas ao ensinar a ensinar, além de também ser uma característica que é construída e remodelada ao longo do desenvolvimento profissional e com mentor, sendo dinâmica e constantemente modificada.

A base de conhecimentos e a identidade do mentor podem ser modificadas de acordo com o exercício da função de mentoria, além de que tornar-se um mentor é uma condição profissional iniciante já que está ingressando em uma nova atuação e passa por um processo de indução, assim como o professor iniciante que ingressa no exercício da docência (DAL-FORNO; REALI, 2009; TANCREDI; REALI, 2011).

Ao se ensinar um conteúdo, é necessário o domínio do conhecimento de conteúdo específico que, de acordo com Shulman (1986) diz respeito ao conteúdo básico de uma disciplina específica, envolvendo conceitos, conexão entre ideias da disciplina e ideias externas. É importante que o formador ou mentor domine esse conteúdo, pois é especificamente este conhecimento que auxiliará o professor iniciante a ensinar. E, para ensinar, é necessário conhecer pois “o conteúdo a ser ensinado influencia o que e como ensinam” (TANCREDI; REALI, 2011, p. 37).

Entretanto, sabe-se que mesmo que os mentores dominem esses conteúdos, não é garantia de que eles ensinem nem que os professores iniciantes aprendam (TANCREDI, REALI, 2011). O mesmo acontece com outras habilidades e conhecimentos que os professores iniciantes devem aprender. O mentor deve dominar esses itens para ensinar aos iniciantes, mas isso não garante que realmente serão ensinados e/ou aprendidos.

Outro conhecimento que deve ser dominado pelo professor e, portanto, pelo mentor, é o conhecimento de conteúdo pedagógico, que se refere a conhecimentos técnicos, como objetivos educacionais, manejo de classe, relação com os alunos, estratégias de ensino e conhecimento do currículo (MIZUKAMI et al, 2000).

As autoras destacam que esse conhecimento é diferenciado pois, ao lidar com o professor iniciante, o mentor lida também com os alunos do mesmo. Portanto, os conhecimentos de conteúdo pedagógico referentes aos alunos e quaisquer outros que variam entre as diferentes classes e alunos, devem ser construídos junto com o professor iniciante. Mas, aqui, podemos apontar um

conhecimento importante: o que é necessário saber para conhecer os alunos de um outro professor?

O mentor deve saber a resposta dessa questão se ele deseja realizar esta tarefa, o que representa uma habilidade necessária a ele, tratando-se, como dizem as autoras, de “um conhecimento de segunda ordem” (TANCREDI; REALI, 2011, p. 38). E, mais que isso, durante o processo de mentoria, o mentor constrói um conhecimento pedagógico sobre o professor iniciante, que irá auxiliá-lo no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem. Esse conhecimento sobre o professor iniciante é essencial para que o mentor seja capaz de desenvolver atividades formativas que auxiliem e promovam o aprendizado de conteúdos importantes para o ensino pelos professores iniciantes.

E, como terceiro conhecimento necessário ao professor e, conseqüentemente, ao mentor e formador, é o conhecimento pedagógico do conteúdo, dito pelas autoras Tancredi e Reali (2011) como um conhecimento continuamente construído e remodelado pelo professor enquanto ensina sua matéria e relaciona o ensino do mesmo a outros conhecimentos da base.

Esse conteúdo é constituído pelas estratégias de ensino específicas para um certo tópico. Também é o saber que permite ao professor selecionar as informações importantes para serem ensinadas, as justificativas para tal ensino, as possíveis concepções e entendimentos dos alunos, que nem sempre serão aquelas desejadas, assim como maneiras de contornar esse desvio e levar o entendimento do aluno ao local correto. É um conhecimento que é aprendido pelos professores ao longo de sua experiência no ensino, um conhecimento em que o professor é o “protagonista” (TANCREDI, REALI, 2011, p. 40).

Além disso, o mentor precisa ter domínio sobre suas emoções, saber interpretar as demandas e relatos, saber se colocar no lugar do professor iniciante, compreender suas dificuldades para exercer seu papel e ter sensibilidade como pessoa e como profissional, elementos que formam o caráter, identidade e base de conhecimentos de um profissional tão necessário na formação de professores (TANCREDI; REALI, 2011).

É esperado que o mentor domine assuntos que são relacionados à linguagem e cultura do local em que estão inseridos para que sejam capazes de orientar os professores iniciantes sobre estes conceitos e desafios. Ele precisa, também, ser responsável para auxiliar nas mudanças que possam ser necessárias no

sistema educacional, pois seu papel também é transformador, além de assumir uma postura de aprendizagem, já que os professores da atualidade necessitam de um repertório de novas estratégias, técnicas e conhecimentos (MOIR et al, 2009).

Por fim, Tancredi e Reali (2011) enumeram outros domínios importantes para o processo de ensinar a ensinar e para desempenhar o papel de mentoria de maneira satisfatória: competência organizacional, comunicativa e reflexiva; saber lidar com situações-problema, visando a tomada de decisões; considerar e compreender as crenças, conhecimentos, práticas e desafios encontrados na prática profissional docente e lidar com as relações interpessoais; ter a habilidade de analisar a refletir sobre a própria prática, observar, refletir e avaliar o ensino do outro e sugerir modificações, entre outras.

Durante sua pesquisa, Tancredi e Reali (2011) obtiveram o relato de algumas mentoras para compor seu quadro de resultados e discussões. Entre eles, está o enunciado a seguir, em que uma das mentoras do estudo enumera as características que um mentor deve ter, na sua visão:

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 PI¹ 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).

Tomando como base esta perspectiva, na presente pesquisa o mentor é visto como um formador de professores por considerar sua principal “a formação pedagógica de grupos de professores sob sua responsabilidade na escola ou na rede de ensino” (DAL-FORNO; REALI, 2009, p.79). Sendo assim, consideramos o mentor incluso na categoria por conta do caráter formativo de suas ações de mentoria junto a professores iniciantes (RINALDI; REALI, 2013).

¹ PI significa professor(a) iniciante.

Porém, definir um perfil para o formador não é tão simples, uma vez que podem ser considerados formadores os profissionais com diferentes funções. A constituição de sua identidade envolve complexos processos, que podem significar a revisitação de experiências e conflitos e levar em conta o ambiente e as situações nas quais esses profissionais estão imersos, levando a diferenças culturais, de valores e de experiência (DAL-FORNO; REALI, 2009).

Para que o processo de mentoria alcance os resultados esperados, é importante que o mentor também passe por um processo de formação. Villani (2002, p. 14) aponta que:

[...] 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 e estratégias que promovem reflexão e crescimento fazem os mentores mais efetivos. (Tradução nossa)

A autora ainda destaca que os mentores, após a formação, devem permanecer em constante desenvolvimento e apoio, fatores que são essenciais para a efetividade de programas de mentoria.

Programas de mentoria ou o acompanhamento de um professor em início de carreira por um colega experiente, um mentor, proporcionam não somente o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, mas também promovem o aprendizado sobre a própria prática e reflexões aos professores-mentores, que também se desenvolvem nesse processo (VILLANI, 2002).

Além dos dois agentes, a comunidade escolar também pode se beneficiar dessa ação, já que outros professores podem tomar conhecimento do processo e buscar por apoio também, assim como outros professores podem se interessar em tornarem-se mentores, escolhas que podem afetar positivamente a comunidade escolar na qual estão inseridos (VILLANI, 2002).

No presente trabalho, o processo formativo de mentores foi investigado durante o Programa de Formação *Online* de Mentores. Neste programa, os profissionais em formação eram professores experientes e indivíduos que ocupam cargos de gestão no seu contexto escolar, como coordenadores, diretores, vice-diretores e supervisores de ensino da educação básica.

Os docentes experientes e os gestores da escola básica brasileira, muitas vezes, mas nem sempre, atuam como formadores responsáveis pelo desenvolvimento profissional de si mesmo e outros professores no contexto escolar,

apesar de não haver nenhuma regulamentação oficial sobre este papel ou uma formação específica para que desempenhe as funções formativas (RINALDI; REALI, 2013).

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 exercidos na gestão escolar e a experiência docente. Sua prática profissional e experiência, advinda de suas vivências como professor e gestor, influenciam e são influenciadas pela identidade que constroem ao longo de seu percurso, que também tem ação sobre o modo como ensina.

Sendo assim, iniciativas que envolvem ações de mentoria têm sido relevantes quando considerado o auxílio aos professores iniciantes a superarem suas dificuldades, assim como pode ser visto representando um ambiente de desenvolvimento profissional de professores experientes (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012).

Tendo em vista os programas de mentoria e sua importância, nesta pesquisa se descreve um programa de formação de mentores que é desenvolvido na *internet*, por meio da educação a distância, a qual proporciona certas particularidades à iniciativa características deste tipo de formação. O próximo capítulo traz informações sobre a educação a distância e introduz o ambiente no qual o programa citado está inserido.

3. Educação a Distância (EaD): considerações sobre a formação continuada online de professores, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e o Programa de Formação Online de Mentores

O capítulo três explora a educação a distância, contexto no qual esta investigação está inserida. Considera-se o histórico da formação de professores a distância no Brasil, com o objetivo de mostrar o desenvolvimento desta modalidade nos últimos anos.

Este capítulo também descreve os ambientes virtuais de formação (AVA) e, em seguida, apresenta algumas iniciativas de acompanhamento e apoio profissional *online*, como o Portal dos Professores, o Programa de Mentoria da UFSCar e, finalmente, o Programa de Formação *Online* de Mentores, o principal foco deste material.

Considera-se uma discussão relevante pois, atualmente, o ensino a distância tem tomado lugar e recebido grande destaque no contexto educacional, sem falar nos avanços tecnológicos e o aumento do uso da internet para buscar conhecimento.

Os tempos atuais são frequentemente nomeados de era do conhecimento e, a sociedade imersa nesses novos tempos é chamada sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, que se caracteriza pela valorização da informação e do saber como principal fonte de criação de recursos e sucesso (VIEIRA, 2010; MOORE; KEARSLEY, 2011).

Segundo Kenski (2008), existem diversas relações entre comunicação e educação, ainda mais no que diz respeito aos espaços extraescolares, indo além da educação escolar e da comunicação por meio das mídias. A ampliação de ambas as palavras (comunicação e educação) resulta no estreitamento das relações entre elas, já que, concordando com Paulo Freire, a educação é um processo dependente também da comunicação.

A comunicação também é um ato que proporciona trocas entre indivíduos com os mesmos interesses, como esclarece Kenski (2008, p. 650):

O ato de comunicação expressado não se restringe, portanto, aos suportes ou aos processos intencionais de uso das mídias pelas escolas ou pela

indústria cultural. O ato de comunicação em educação é um movimento entre pessoas que possuem em comum a vontade de ensinar e aprender.

O surgimento e a ampliação dos meios de comunicação e da interação por eles possibilitada, principalmente pelas mídias sociais, permitiram o avanço na troca de informações e construção coletiva de conhecimento através do trabalho colaborativo. Essa avalanche de informações produzidas nos mais diferentes campos e sobre uma quantidade infindável de assuntos exige a atuação de mediadores, que podem se apresentar no campo educacional como educadores que orientam o processo de aprendizado colocando os sujeitos no centro, ou como comunicadores, que mediam diálogos entre os participantes (KENSKI, 2008).

Em um meio digital tão recheado de informações, o mediador se faz necessário para direcionar os grupos ao foco do trabalho. Também é essencial que o grupo seja convergente naquilo que quer aprender dentro de tantas possibilidades que a *internet* oferece, pois, a seleção de informações entre todas disponíveis é favorecida quando os interesses são semelhantes (KENSKI, 2008).

A “revolução cultural provocada pelas tecnologias digitais” (KENSKI, 2008, p.660) ampliou o acesso à comunicação pelas redes e seu uso constante e gradativamente maior resultou na transformação das relações humanas, desde o desenvolvimento de pesquisas científicas, que são elaboradas, discutidas e divulgadas pelos meios digitais, até os processos educacionais, que possuem íntima relação com a comunicação e estão sendo facilitados pelo atual avanço dos meios virtuais e das tecnologias.

Além disso, a facilitação do acesso a informação e conhecimento também ocasionou o impulso do desenvolvimento econômico, social e político, além de tornar os assuntos facilmente desatualizados devido à rapidez com que o conhecimento é produzido e disseminado no meio virtual, tornando a necessidade de aprendizado e de transformação da informação em conhecimento, processos que também devem ser contínuos e dinâmicos (MOORE; KEARSLEY, 2011).

A seguir apresenta-se uma discussão sobre a educação mediada pelas tecnologias presente no Brasil, os processos educacionais e formativos proporcionados e favorecidos pela *internet*, assim como as vantagens e limitações oferecidas e os ambientes que auxiliam a aprendizagem neste contexto.

Discute-se também os ambientes virtuais de aprendizagem, localizados na *internet*, nos quais ocorrem a maior parte das formações a distância atuais. Depois,

finalizando este capítulo, apresenta-se o Portal dos Professores da UFSCar e, logo após, o Programa de Mentoria e o Programa de Formação *Online* de Mentores, iniciativas de formação continuada de professores experientes e, o último, fonte de dados para a presente pesquisa.

3.1. *A educação a distância no Brasil*

A Educação a Distância (EaD) é considerada uma modalidade de ensino recente na história da educação brasileira. Surgiu como necessidade de suprir as necessidades educacionais de milhares de pessoas que não tinham acesso a ela – seja por motivos socioeconômicos ou de distância geográfica - e como complementação da educação recebida nos contextos formais de educação, sendo que a base da EaD é a preocupação com o acesso à informação e educação por quem não tem a oportunidade de aprender na escola por meio do ensino formal presencial (SCHULÜNZEN JUNIOR, 2009; MUGNOL, 2009).

A EaD foi inserida no cenário educacional brasileiro através dos meios de comunicação em massa existentes no início do século XX e que atingiam uma grande quantidade de pessoas, como o correio, a partir da década de 40, o rádio (MUGNOL, 2009) e, introduzindo a imagem e o som a esse processo, a televisão (NETTO; GIRAFFA, 2015).

Com tantas vantagens do uso das tecnologias na educação básica, por que não as aproveitar, também, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e formar profissionais da educação, baseando-se nas barreiras espaço-temporal que seriam superadas, permitindo a formação continuada daquelas que anseiam por ela?

Os primeiros passos do Brasil em relação a formação docente pela e para as tecnologias se deu em meados da década de 70 quando, através do Decreto no. 84.067/1979 (BRASIL, 2015a) a Secretaria Especial de Informática (SEI), responsável pelas políticas públicas e implantação de tecnologia nos diversos setores governamentais, foi criada.

Posteriormente, com o objetivo de aumentar a capacitação tecnológica do país, o governo, por meio da SEI, desenvolveu projetos educacionais com o uso do computador, visando o espaço econômico que a tecnologia computacional começou a ocupar no país (SANTOS, 2011).

Percebe-se que o investimento governamental brasileiro em tecnologias para a educação data de algumas décadas atrás. Porém, esse investimento visava apenas a formação de pessoas capacitadas para trabalharem com as novas tecnologias que estavam por vir, ainda não objetivava a formação de professores por meio das mesmas (SANTOS, 2011).

Em 1990, o MEC instituiu o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE) para dar continuidade às políticas tecnológicas educacionais. Além de outros, o PRONINFE tinha o objetivo de formar professores dos três níveis de ensino para o domínio da informática. Mais de dez anos depois foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação do Governo Federal (PROINFO). De acordo com o site oficial do MEC, o PROINFO:

[...] é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. (MEC, 2015)

Por meio do PROINFO, o governo federal oferece formação continuada a professores da rede básica para o uso de tecnologias em sala de aula, além de equipar as escolas públicas participantes do programa com computadores e oferecer formação aos docentes para seu uso consciente e focado.

De acordo com SANTOS (2011),

[O PROINFO] Tinha como metas iniciais financiar a introdução da tecnologia de informática e telecomunicações na rede pública de ensino fundamental e médio e iniciar o processo de universalização do uso de tecnologias de ponta no sistema público de ensino. A intenção era formar 25 mil professores e atender 6,5 milhões de estudantes, através da compra e distribuição de 100 mil computadores interligados à *internet*. (SANTOS, 2011, p. 20)

Atualmente, o programa permanece ativo e oferece cursos como: Introdução à Educação Digital (duração de 60 horas), Tecnologias na Educação (duração de 60 horas), Elaboração de Projetos (duração de 40 horas) e Redes de Aprendizagem (duração de 40 horas), podendo participar professores, gestores e técnicos educacionais de escolas da rede básica de ensino contempladas ou não com laboratórios de informática ofertados pelo PROINFO (MEC, 2015).

Além desse programa, o MEC oferece aos professores da rede básica de ensino outras alternativas de educação continuada pela e para as novas tecnologias. Um deles é o *e-PROINFO*, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

que reúne diversas alternativas para a formação continuada do professor, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais e outras formações *online* (MEC, 2015b).

O MEC também mantém um site chamado Portal do Professor², em que o docente pode acessar planos de aula, mídias educativas, ter notícias sobre educação, participar de cursos e discussões *online*, entre outras atividades.

Com o aumento do uso das tecnologias na educação e na formação de professores por e para elas, conseqüentemente, houve um aumento nas pesquisas sobre EaD no Brasil. Considerando as interfaces, metodologias e interação com os alunos, iniciou-se o processo de legalização acerca das políticas a respeito da EaD no Brasil, com o objetivo de dar suporte à expansão desta modalidade (MUGNOL, 2009), principalmente visando o crescimento do ensino superior.

Nova e Alves (2003) apontam a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da educação nacional (BRASIL, 2015b), como uma das possíveis causas da expansão da educação a distância por meio da *internet* no Brasil, principalmente para a formação superior de professores. O artigo 62, do item II, estabelece que os professores da rede básica de ensino brasileira tenham formação acadêmica, exigência que deveria ser cumprida até 2006. As autoras também esclarecem que a formação superior a distância foi ampliada para que fosse possível a formação do grande número de profissionais no período de dez anos.

Dessa forma, a EaD foi oficializada como modalidade formal da Educação Superior no Brasil. Desde então, o desenvolvimento da EaD no Brasil ocorreu juntamente ao das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e sua utilização nos processos de ensino-aprendizagem, já que diversos recursos tecnológicos, como a *internet*, passaram a ser essenciais nesse contexto de formação.

Em 2005, em apoio ao artigo 80 da Lei 9.394/96, foi elaborado o Decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2015c) que caracteriza a educação a distância como modalidade educacional em todos os níveis de ensino e formação continuada (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009) e regulariza, autoriza e reconhece o credenciamento de instituições de ensino para a oferta e desenvolvimento de cursos e programas apoiados na educação a distância (FERREIRA; MILL, 2014).

² www.portaldoprofessor.mec.gov.br

Por meio do Decreto 5.622/2005, estabelece-se a educação a distância como modalidade educacional que tem seus processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias de informação e comunicação, pelos quais estudantes e professores desenvolvem atividades educacionais em tempos e locais diferentes (BRASIL, 2015b; MIRANDA; SILVA, 2014).

No atual cenário educacional de ensino superior, a EaD se expande e é melhor aceita, já que uma grande diversidade de universidades públicas aderiu a esta modalidade de ensino, principalmente pela oferta de cursos através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta iniciativa, que foi criada através do Decreto 5.800/2006 (BRASIL, 2015d), constitui-se como uma instituição governamental formada por universidades públicas que ofertam cursos superiores a distância (REIS; BATTINI, 2014; MILL; FERREIRA, 2014).

Com isso, o acesso ao ensino superior está superando barreiras geográficas e temporais, proporcionando condições de formação universitária a uma parcela da população que anteriormente não vislumbrava essa possibilidade (REIS; BATTINI, 2014), aumentando significativamente o número de pessoas com formação superior no Brasil.

No Brasil, atualmente, a EaD constitui-se de cursos que contam com atividades virtuais e presenciais, o que proporciona aos alunos encontros esporádicos. Esses processos que ocorrem nos cursos EaD contam com o apoio e mediação do professor de cada disciplina e dos tutores, sejam eles presenciais ou virtuais (REIS; BATTINI, 2014).

Com esse breve relato do desenvolvimento da EaD no Brasil, pode-se perceber o apoio das políticas públicas ao favorecimento do surgimento, manutenção e desenvolvimento dessa modalidade de ensino, ampliando o acesso à educação e às formações continuadas. Além disso, percebe-se a pertinência do oferecimento de cursos de formação continuada na modalidade a distância, como é o caso dos programas oferecidos pelo Portal dos Professores da UFSCar, detalhados mais à frente.

3.2. Formação através da EaD: uma breve discussão sobre a educação a distância e os processos de formação continuada de professores

Segundo Nova e Alves (2003), o atual conceito de educação a distância se refere a qualquer contexto formativo, mediado pelas tecnologias, que não exija a presença física dos participantes nos centros educativos ou que essa presença não seja constante, o que representa uma vantagem de tal ensino, já que certa parcela da população não tem acesso a tais meios de formação.

Nesse sentido, compreendemos a Educação a Distância como uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizada através da distância física. (NOVA; ALVES, 2003, p. 7)

As autoras apontam que, no início, quando se dava pelo rádio, correio ou televisão, a formação pelo ensino a distância não possuía interação entre os próprios alunos ou com o professor, o que tornava o processo de aprendizagem desestimulante e difícil, limitando a efetividade dos cursos.

Com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) adentra-se uma nova era de desenvolvimento, seja este econômico, social ou tecnológico, o que, naturalmente, acarreta mudanças na educação e no ensino. A passagem do ambiente de aprendizagem do físico para o virtual também acarreta modificações nas relações de ensino-aprendizagem e nas relações entre os sujeitos envolvidos (BISOL, 2010).

Consequentemente, a formação dos sujeitos pelas TIC também foi modificada com o desenvolvimento das tecnologias: no início, o aluno de EaD era considerado autodidata. Agora, o aluno é colocado no centro da construção colaborativa do conhecimento, a qual é mediada pelas tecnologias. Além disso, as práticas pedagógicas e as interações humanas também são modificadas, uma vez que o principal objetivo é a construção coletiva do conhecimento utilizando-se de tecnologias (NOVA; ALVES, 2003; FONSECA, 2010; BISOL, 2010).

Pesquisas apontam cada vez mais o potencial das novas tecnologias a favor de processos de aprendizagem, com a possibilidade de criação de realidades virtuais, extensão do contexto escolar e o favorecimento do aprendizado colaborativo e coletivo. As novas ferramentas tecnológicas (*internet* e seus recursos, celular, computadores, *tablets*, etc.) também propiciam o pensamento reflexivo e outras vantagens educacionais quando utilizadas de maneira adequada pelos responsáveis pelas arquitetura e execução das formações (MORAES, 2002).

Algumas características da EaD, elencadas por Francisco e Machado (2006), indicam que essa modalidade de ensino pode ser vantajosa para os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no âmbito da *internet* e tem uma grande área de atuação e abrangência, mostrando-se um meio de ensino possível de ser acessado por diferentes pessoas em diversas localidades. São elas:

Separação física entre professor e aluno, no espaço e no tempo; controle do aprendizado pelo aluno através de documentos impressos ou de alguma forma de tecnologia; comunicações massivas: uma vez que os cursos estejam preparados é possível, conveniente e vantajoso, utilizá-los para um grande número de estudantes; crescente utilização da tecnologia da comunicação e informação com o uso da realidade virtual. (p.5)

É interessante notar que a educação a distância coloca o aluno (estudante de graduação, professores ou outros profissionais em formação continuada) como responsável do próprio aprendizado, dando a ele maiores responsabilidades sobre o processo de aprendizagem, o que requer uma maior maturidade intelectual daqueles que se submetem a esta formação (MUGNOL, 2009).

Esse tipo de abordagem articula atividades pedagógicas que desenvolvem as características afetiva, psicomotora e cognitiva dos alunos. Sendo assim, os meios de comunicação e tecnologia, independentemente do local e do tempo onde se encontram os atores deste processo (professores e alunos), são utilizados tornando essa modalidade de ensino interessante e favorecendo a aprendizagem de adultos, principalmente aqueles que possuem compromissos com o mercado de trabalho (MUGNOL, 2009).

Em contrapartida, é importante apontar que, mesmo que os cursos de EaD superem barreiras e inovem no campo da formação profissional, apenas a tecnologia não basta para garantir a eficiência do curso. É necessário, assim como nos cursos presenciais, planejamento, gestão e adequação às atuais exigências educacionais (REIS; BATTINI, 2014).

Limniou e Smith (2010) apontam diversos motivos pelos quais profissionais e educadores resistem às mudanças causadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação na educação. Entre eles está a sobrecarga de trabalho acarretada pela aprendizagem de novas técnicas de ensino por meio das tecnologias; a falta de familiaridade com as TIC; algumas limitações das tecnologias em relação a certas ações que não são possíveis por elas; a comparação da comunicação presencial com a comunicação virtual, entre outros.

Por outro lado, Limnou e Smith (2010) também indicam que pessoas nascidas a partir da década de 1980 têm maior facilidade para se comunicar e aprender por meio de tecnologias já que “eles preferem receber informações rapidamente e utilizar canais de comunicação multimodais para acessar informação e para se comunicarem virtualmente com amigos e tutores” (LIMNOU; SMITH, 2010, p. 646 – tradução nossa).

Nesse sentido, o planejamento de um programa de educação a distância deve levar em consideração as diferenças culturais, sociais e econômicas presentes no atual contexto brasileiro, já que um grande contingente de pessoas é atingido por este tipo de formação (MUGNOL, 2009). Além disso, diversas mudanças na sociedade estão sendo causadas pelas novas tecnologias, exigindo “da escola e dos profissionais novas formas de organização, produção e assimilação do conhecimento” (LIMA; COLARES; COLARES, 2013, p.7).

Na educação e formação continuada de professores não é diferente, uma vez que estes profissionais estão presentes no contexto de ensino como aprendizes e voltam a ser alunos, localizando-se no centro do processo de ensino-aprendizagem. Quando se fala em formação docente a distância, é necessário e importante que o curso propicie reflexões sobre a prática docente em conjunto com a teoria (REIS; BATTINI, 2014).

De acordo com Massetto (2014), muitos processos de formação docente e apoio profissional encontram-se no universo *online*, o que gera novas características e ritmos aos processos de ensino e aprendizagem e, ainda, possibilita a discussão acerca das tecnologias atuais, que constantemente se modificam e avançam, tornando o conhecimento dinâmico e mais acessível.

Além disso, Orth et al (2013) acreditam que a formação continuada de professores nessa modalidade “transforma e mobiliza uma série de saberes e conhecimentos, em especial, ao se buscar novas estratégias, novos elementos e novos processos educativos mediados pelas TIC” (p. 46).

Garcia, Bizzo e Fazio (2014) apontam a formação docente continuada a distância como uma alternativa para os problemas e dificuldades enfrentadas por estes profissionais ao optarem por continuar seus estudos. Os autores atribuem essas barreiras à falta de tempo, grandes jornadas de trabalho e questões financeiras relacionadas à formação presencial.

Nessa direção, Orth et al (2013) sugerem que a formação continuada de professores por meio de iniciativas a distância é vantajosa por conta de sua flexibilidade, podendo ser realizada no tempo livre mínimo que o professor possui, possibilitando que ele reflita sobre práticas docentes, se atualize e se relacione com os colegas. Também apontam que a formação a distância pode reduzir as distâncias e superar a barreira espaço-temporal, fatores essenciais para que os professores se formem em seu próprio tempo e sejam capazes de desempenhar suas funções.

A formação continuada a distância deve ser planejada de maneira que o professor em formação não desempenhe um papel passivo como geralmente ocorre na educação presencial, e sim um papel ativo e reflexivo, que será desenvolvido dentro e fora do espaço de formação virtual. Nestes espaços, o conhecimento adquirido com a prática profissional do professor é que será a base da construção de novos conhecimentos durante a formação continuada, a partir de reflexões sobre essa prática e troca de ideias e discussões com seus colegas. Entretanto, o professor, como protagonista de seu próprio conhecimento e desenvolvimento, precisa ter autonomia, motivação, ser reflexivo, crítico e criativo para exercer suas tarefas e papéis na formação (GARCIA; BIZZO; FAZIO; 2014).

Sendo a formação continuada docente a distância diferente da presencial, Lima, Colares e Colares (2013) apontam que a nova função da EaD neste contexto ocasiona mudanças na cultura escolar e, ao mesmo tempo, propicia a inserção de recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem e cria diversas possibilidades pedagógicas.

3.3. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

Ao mesmo tempo que o uso das TIC na educação é vantajoso e que possuem características próprias que as tornam recursos relevantes na educação atual, é necessário evitar que as relações existentes dentro da sala de aula física sejam apenas reproduzidas no ambiente virtual e que as inúmeras possibilidades sejam ignoradas para que este não perca sua potencialidade e vantagens perante o ensino.

Nos cursos de educação a distância e presenciais, independente da área de conhecimento eles estão inseridos, os processos de ensino-aprendizagem ocorrem dentro de locais virtuais destinados ao desenvolvimento de atividades formativas e à

interação dos participantes, chamados *ambientes virtuais de aprendizagem* (AVA), que também são utilizados cada vez mais como recurso tecnológico para dar conta da demanda por educação (MESSA, 2010).

Valentini e Soares (2010, p. 15) explicam muito bem o que constitui o AVA:

[...] um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre, ou em torno, de um objeto de conhecimento: um lugar na *Web*, “cenários onde as pessoas interagem”, medidos pela linguagem da hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os interagentes são possibilitados pela interface gráfica. O fundamental não é a interface em si mesma, mas o que os interagentes fazem com essa interface. Nesse sentido, o plano pedagógico que sustenta a configuração do ambiente é fundamental para que o ambiente possa ser um espaço onde os interagentes se construam como elementos ativos, coautores do processo de aprendizagem.

Lima e Sauer (2010) trazem que os AVA servem tanto para o apoio ao ensino e aprendizagem de cursos a distância ou semipresenciais, quanto extensão da sala de aula em cursos da modalidade presenciais, servindo como apoio para a execução de atividades e convívio entre os alunos.

Messa (2010, p. 8) aponta o AVA como uma mídia que utiliza o espaço virtual para “veicular conteúdos e permitir interações entre os atores do processo educativo”. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem depende do envolvimento de todos os agentes participantes e inclusos no contexto, como professores, alunos, tutores, proposta pedagógica, equipe de formação, estrutura e desenvolvimento do AVA e recursos utilizados.

Para que o envolvimento e interação, requeridos pela educação a distância, sejam possibilitados dentro do AVA, ferramentas que envolvem esses fatores estão disponíveis e são suportados pelo ambiente, como vídeos, imagens, textos, jogos, *chats*, *webconferências*, testes, animações e outras inúmeras possibilidades que potencializam o uso da *internet* e das TIC no envolvimento e interação entre alunos e professores. É a reunião de estratégias didáticas em um espaço virtual mediado pela *internet* que favorece a construção de conhecimento pelos atores (VALENTINI; SOARES, 2010).

Messa (2010) ainda cita algumas ferramentas do AVA que podem ser utilizadas para potencializar os processos de ensino, como as *wikis*, que permitem a construção colaborativa de textos, possibilitando o compartilhamento do conhecimento; os *blogs*, que servem como um diário em que os autores podem falar

livremente sobre quaisquer assuntos e receber comentários sobre o tópico que estão falando; o *podcast*, que é um arquivo de áudio produzido para o ensino e que pode ser baixado para qualquer reprodutor digital de áudio, permitindo que seja escutado em qualquer situação e, além disso, também pode ser criado pelos próprios alunos como parte de uma atividades.

Também apresenta os fóruns, que são centros de discussões entre os participantes, permitindo que cada participante poste sua opinião sobre determinado assunto e interaja com outros, entre outras ferramentas e recursos existentes dentro dos AVA.

Lima e Sauer (2010) destacam o correio interno como um recurso importante para a comunicação dentro do ambiente virtual e que possibilita trocas de informações mais particulares como recados, sugestões, dúvidas, etc.

Messa (2010) indica que o uso de diferentes formatos de informação nos processos de ensino e aprendizagem, ação possibilitada pelo AVA, pode trazer vantagens educacionais aos alunos como o desenvolvimento da capacidade de formar conceitos; ampliar as maneiras pelas quais se aprende; diversificar os meios comunicativos e aumentar a interatividade; desenvolver a administração do tempo pelo aluno, melhorando sua responsabilidade; melhorar a compreensão do aluno, já que a informação e os aprendizados são passados por meios além do texto, entre outras.

Limniou e Smith (2010) apontam que, quando adotado em um contexto de ensino, o AVA permite aos professores desempenharem uma série de ações que auxiliam a sua prática educativa no contexto virtual, como o desenvolvimento de materiais que incluem vídeos, áudios, animações e simulações; possibilita a interação por meio da colaboração (seja ela síncrona ou assíncrona) com seus alunos e providencia análises estatísticas da participação de seus alunos no curso *online*, gerando relatórios, entre outras vantagens e possibilidades.

O AVA e os agentes de sua organização, como tutores, professores e equipe pedagógica, podem providenciar “habilidades de aprendizagem autônoma, embora preferencialmente coletiva, desenvolver habilidade de construção de conhecimento, motiva a aprendizagem sem fim” (MESSA, 2010, p. 10).

O conteúdo da disciplina é disponibilizado no AVA por meio de materiais multimídia desenvolvidos pelos professores e pela equipe de apoio nos formatos suportados pelo AVA e já mencionados. As atividades referentes a cada conteúdo são

desenvolvidas nas ferramentas disponíveis no AVA, tornando as possibilidades muito variadas.

Sendo assim, Lima e Sauer (2010) discutem a importância da participação e interação dos alunos para sua própria formação e para a formação dos colegas. As autoras apontam que a participação através da exposição de dúvidas é uma das chaves para o bom desenvolvimento do grupo, já que uma pergunta feita por um único elemento pode beneficiar a todos. Ainda trazem que

Ao incentivar a realização de atividades que têm uma repercussão social, estamos, de certa forma, promovendo o desenvolvimento de condutas relevantes, tais como a compreensão da informação e a compreensão humana [...] que são condições de garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (p. 73)

Porém, as autoras destacam que a dificuldade em se expressar, tanto em ambientes virtuais quanto presenciais, é uma das maiores causas do silêncio nas salas de aulas e nos fóruns de discussão, que são os centros da comunicação e troca de ideias entre os participantes.

O processo de interação exige ações de comunicação que, quando ocorrem no ambiente virtual, necessitam de outras habilidades, como interpretar e escrever. Para solucionar esse problema, é essencial que o professor esteja preparado para tirar dúvidas e incentivar a leitura e a escrita, além da interação no grupo, já que a interação é a chave para a construção coletiva do conhecimento (LIMA; SAUER, 2010).

Em contrapartida, Orth et al (2013) destacam que o uso das TIC e de AVA como mediadores de processos de formação não garante a eficácia do aprendizado. Diversos fatores, como organização, planejamento, formação dos formadores (professores e tutores) para o ensino pelas tecnologias, material, conteúdo, avaliações, diversidade de atividades e dedicação do aluno são necessários para que o ensino pelo AVA seja possível. É importante que as atividades e o planejamento do curso sejam voltados para a interação entre os agentes participantes e os recursos midiáticos disponíveis.

3.4. Portal dos Professores da UFSCar: iniciativa de formação continuada e apoio docente online

Diversas são as iniciativas *online* voltadas para o apoio ao desenvolvimento docente por instituições brasileiras e estrangeiras. Na presente pesquisa destaca-se o trabalho realizado pelo Portal dos Professores da UFSCar³, que é um *website* voltado para o apoio, formação continuada e desenvolvimento profissional de professores experientes, iniciantes e outros agentes da educação.

Surgido em 2004, ele é desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos e está vinculado ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela PROEXT/MEC/SESu e coordenado por docentes e alunos da UFSCar⁴.

O principal objetivo do Portal é o desenvolvimento de projetos e atividades através da modalidade a distância, voltados para o auxílio às necessidades formativas de professores, sejam eles experientes, iniciantes ou de qualquer modalidade de ensino, buscando possibilitar o acesso a informação pelos professores e a formação de uma comunidade de aprendizagem inserida na *internet* (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010).

Além dos cursos, o site conta com diversas seções que contribuem para os conhecimentos dos professores e demais usuários, como Agenda da Educação, Biblioteca & Publicações, Glossário Educacional, Material Didático, Pergunte para Quem Sabe, Escolas em Vitrine, Galeria de Vídeos, Revista Eletrônica, entre outras.

Por conta de sua relevância acadêmica e formativa, em 2012, o Portal dos Professores da UFSCar foi reconhecido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2011) como uma tecnologia educacional inovadora, voltada para melhoria da educação básica.

De acordo com Rodrigues et al (2013), as ações do Portal levam em conta que a formação docente se inicia antes da formação inicial formal, sendo um processo que se desenvolve ao longo da vida do professor. Sendo assim, as propostas formativas são voltadas para a “reflexão individual e coletiva dos professores sobre a prática, articulando as características da aprendizagem do adulto e seus contextos de atuação profissional” (RODRIGUES et al, 2013, p. 142).

Além de servir como um espaço formativo, o Portal também é uma fonte para pesquisas acadêmicas acerca da formação docente e possibilita investigar as contribuições dos cursos oferecidos neste ambiente para o desenvolvimento

³ <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>

⁴ Informações contidas no site do Portal dos Professores.

profissional docente, além de pesquisas sobre a educação a distância e sobre comunidades de aprendizagem (RODRIGUES et al, 2013; REALI; TANCREDI, 2010).

Foi desenvolvido no Portal, entre outros cursos e programas, a iniciativa de apoio à professores em início de carreira por mentores, na modalidade a distância, chamada Programa de Mentoria⁵ e, também, o Programa de Formação *Online* de Mentores, ambiente de investigação desta pesquisa.

Na perspectiva de acompanhar e orientar professores em início de carreira, auxiliando-os a superar ou minimizar as angústias e dificuldades características desta etapa, é que se desenvolveu o Programa de Mentoria da UFSCar, organizado e oferecido no âmbito do Portal dos Professores e caracterizado pelos apoios oferecidos por professoras⁶ experientes às demandas de formação de professoras iniciantes dos anos iniciais, com até 5 anos de experiência no ensino.

Alguns dos objetivos⁷ do Programa de Mentoria eram oferecer a formação de professores reflexivos por meio do estímulo de autoavaliação das competências profissionais; estimular a autonomia de professores ao promover o aperfeiçoamento da prática docente tanto no conhecimento teórico quanto na rotina de trabalho; auxiliar professores em início de carreira a superar barreiras, dúvidas, incertezas, angústias e medos diante das situações que surgem em diversas fases da carreira docente, entre outros.

A proposta foi coordenada por três pesquisadoras da UFSCar⁸, com o auxílio de quatro auxiliares (chamadas especialistas) e alunas de pós-graduação (colaboradoras), durante o período de 2004 a 2007. Foi dividida em dois módulos⁹, contando com o apoio de 14 professoras experientes¹⁰ (chamadas de mentoras) que desenvolveram seu trabalho com 56 professoras iniciantes¹¹ por meio de mensagens

⁵ Programa de Mentoria *Online* para Professores das Séries Iniciais: Implementando e Avaliando um Contínuo de Aprendizagem Docente (UFSCar/Fapesp/Ensino Público, Relatórios de Pesquisa, 2005-2008); financiado pela Fapesp no período de 2005 a 2007 e pelo CNPq no período de 2004 a 2006.

⁶ Todas as professoras experientes, mentoras, eram mulheres, assim como as professoras iniciantes.

⁷ Informações contidas na página do Programa de Mentoria no site do Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br).

⁸ Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos.

⁹ O primeiro módulo era obrigatório para as professoras iniciantes e o segundo módulo era opcional.

¹⁰ As 14 mentoras participaram em momentos diferentes, sendo que ao longo do Programa sempre havia 10 mentoras em atividade.

¹¹ Total de professoras iniciantes atendidas pelo Programa de Mentoria. Houve algumas desistências e, conseqüentemente, o aceite de novas professoras.

via *internet*, em uma proposta predominantemente a distância¹², por períodos entre seis meses a dois anos e meio (MIGLIORANÇA, 2010).

As mentoras do Programa de Mentoria possuíam tempo de experiência e formações diversos, sendo que todas possuíam mais de 15 anos na carreira docente, trajetórias de vida e profissionais diferentes e sempre investiram no seu próprio desenvolvimento profissional, além de serem consideradas pelos pares como boas professoras (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014).

Reali e Tancredi *apud* Massetto (2014, p. 68) elencam algumas características que as professoras-mentoradas devem possuir para desempenharem seu papel junto às professoras iniciantes:

[...]1) conhecimento a respeito do desenvolvimento e aperfeiçoamento do adulto, com atenção para os papéis dos professores; 2) conhecimento das culturas e das organizações nas quais os professores estão implicados e da maneira como estas influenciam o trabalho dos professores; 3) conhecimento, até certo ponto, dos aspectos pessoais e de mudanças de estratégias utilizadas pelos professores; 4) conhecimento que favoreça o desenvolvimento contínuo de seus pares.

As professoras iniciantes também possuem características pessoais e profissionais distintas, como a idade (entre 21 e 52 anos), tempo de experiência docente (entre 1 e 5 anos) e diversos motivos que as levaram a participar do Programa de Mentoria, como a interação com os pares e a gestão escolar; demandas referentes à sala de aula (uso de materiais didáticos, organização da sala de aula), entre outras dificuldades e dilemas que diziam respeito desde questões práticas quanto pessoais (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014).

Antes do início do Programa de Mentoria, as professoras experientes (mentoradas) passaram por um período formativo junto às pesquisadoras e ao restante da equipe por meio de encontros presenciais semanais, em que realizavam a leitura e discussão de textos, relatos e estudo de casos, discussões sobre o Programa e seus aspectos e sobre a base de conhecimentos das mentoradas acerca de alunos, escola e processos de ensino-aprendizagem (MASSETTO, 2014).

Ao longo do Programa, os encontros presenciais continuaram ocorrendo, porém, o objetivo dos mesmos era, além de discutir textos e as bases do

¹² Os encontros entre as pesquisadoras e as mentoradas eram realizados presencialmente, na Universidade Federal de São Carlos, como um processo formativo para as mentoradas, alinhamento do trabalho realizado por elas e as bases do Programa de Mentoria e a discussão sobre as demandas e processos desenvolvidos junto às professoras iniciantes.

Programa, a discussão e compartilhamento das demandas trazidas pelas professoras iniciantes.

Em 2005, as inscrições foram abertas para a seleção das professoras iniciantes que seriam acompanhadas no Programa. A princípio, foram selecionadas 10 professoras iniciantes, sendo que cada mentora atenderia uma. Ao longo do Programa, outras professoras iniciantes foram aceitas. Assim, cada mentora passou a orientar entre duas e três professoras (MIGLIORANÇA, 2010).

As PIs eram orientadas individualmente por suas mentoras através de textos, análises de casos de ensino, discussão sobre as situações vivenciadas e dificuldades enfrentadas pelas iniciantes e reflexões sobre a prática docente (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010, 2014; MASSETTO, 2014). Além disso, as PIs planejavam, junto às suas mentoras, atividades de ensino a serem realizadas na sala de aula, como forma de aperfeiçoar sua prática, superar as demandas formativas e buscar o aprendizado dos alunos.

O Programa de Mentoria da UFSCar apropriou-se de uma metodologia que permitiu, através dos processos de tomada de decisões e suas interpretações pelas professoras (tanto mentoras quanto iniciantes), observar e caracterizar dificuldades, processos de desenvolvimento profissional docente, a constituição da aprendizagem docente, entre outros aspectos que puderam ser elucidados pelas pesquisadoras e que serviram de eixo condutor para a elaboração de estratégias formativas pelas mentoras.

O Programa de Mentoria, durante seu desenvolvimento, teve como base metodológica a reflexão sobre a prática e considerou que “o ensino é um processo organizado, baseado na reflexão, no diálogo, na resolução de problemas e na tomada de decisões que ocorrem em um contexto social” (MIGLIORANÇA, 2010, p. 71).

Considerando a apresentação de iniciativas de mentoria *online* o foco desta seção, não cabe aqui o aprofundamento das metodologias e procedimentos adotados por todo o Programa de Mentoria, sendo relevante apenas apontar as principais contribuições do mesmo, que ainda é fonte de pesquisas acerca da formação docente e apoio profissional no início da carreira.

De acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2010), entre as 56 professoras iniciantes que estiveram envolvidas no Programa de Mentoria, 19 desistiram e, ao total, 37 finalizaram o primeiro módulo. Entre essas, dez tiveram a

iniciativa de realizar o segundo módulo, que era opcional. Entre as mentoras envolvidas, 3 desistiram e outras 11 permaneceram.

Como resultados apontados por Reali, Tancredi e Mizukami (2010, p. 488) está que:

Durante a participação no PM as professoras iniciantes e mentoras desenvolveram, entre outras atividades, um conjunto de experiências de ensino e aprendizagem [...]. Essas experiências foram fundamentais para a aprendizagem da docência das professoras iniciantes e das mentoras [...].

De acordo com Massetto (2014), diversas demandas e necessidades formativas das professoras iniciantes foram atendidas através das atividades formativas e reflexivas elaboradas pelas mentoras durante a participação no Programa.

Além disso, Reali, Tancredi e Mizukami (2014) apontam que as PIs tiveram a oportunidade de expor suas crenças e práticas acerca de diversos tópicos relacionados à prática docente, realizaram exercícios de reflexão sobre sua prática, seus alunos, sua base de conhecimentos e processos de aprendizagem.

Também puderam observar e compreender as diferenças existentes entre os comportamentos de seus alunos, sua bagagem cultural e de conhecimentos, fatores que poderiam interferir na maneira como aprendiam. As autoras entendem que as estratégias adotadas para a mentoria de professoras iniciantes pelo Programa contribuíram para o desenvolvimento profissional das mesmas e das professoras experientes que atuaram como mentoras.

Como contribuições teórico-metodológicas, o Programa de Mentoria possibilitou que as pesquisadoras pudessem analisar diferentes aspectos relacionados ao início da carreira docente, as vantagens trazidas pela reflexão acerca de acontecimentos e como o processo de tomada de decisões, sejam elas feitas pelas mentoras ou pelas professoras iniciantes, foi influenciado pela sua participação no Programa.

Os resultados analisados por Reali, Tancredi e Mizukami (2014) também apontam que as experiências de ensino e aprendizagem (EEA) contribuíram para a identificação das necessidades formativas das professoras iniciantes, sobre os quais foram construídas e desenvolvidas práticas e atividades que pudessem promover o seu desenvolvimento profissional. As EEA também auxiliaram as pesquisadoras a

analisarem o processo de envolvimento e apoio profissional de professoras iniciantes por professoras experientes e mentoras.

Seguindo as bases teóricas do Programa de Mentoria, os resultados das pesquisas realizadas e as experiências advindas dessa formação, iniciaram-se os estudos para a criação e implementação do Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM)¹³.

Esta era uma proposta de caráter construtivo-colaborativo e uma pesquisa-intervenção desenvolvida no site do Portal dos Professores, totalmente a distância, sem encontros presenciais, através da plataforma *online Moodle*, onde um AVA foi criado especialmente para o PFOM. O foco da intervenção do Programa foi formar mentores para o acompanhamento de professores iniciantes em exercício dentro das escolas.

A princípio, o Programa contava com a coordenação de uma pesquisadora experiente, professora da Universidade Federal de São Carlos, cinco alunas de pós-graduação¹⁴ em Educação pela mesma Universidade, uma bolsista de apoio técnico à pesquisa¹⁵, um aluno de graduação e bolsista de iniciação científica¹⁶ e também tinha apoio de outras pessoas e pesquisadores externos ao Programa, membros do grupo de pesquisa.

O principal objetivo de pesquisa do PFOM era analisar o desenvolvimento profissional de professores experientes durante um processo de formação e suas primeiras experiências de atuação como mentoras junto a professoras iniciantes. Para isso, contava com a participação de professores experientes de diferentes redes e níveis de ensino, que passaram pela formação de mentores para auxiliar professores em início de carreira em suas primeiras experiências docentes.

O início da construção da proposta ocorreu a partir de dezembro de 2013, com o levantamento de bibliografia referente a assuntos tais como formação de professores, programas de mentoria, formação continuada de professores, professores experientes, professores iniciantes e desenvolvimento profissional

¹³ Projeto intitulado Formação *Online* de Mentores: Base de conhecimentos – identidade profissional – Práticas, financiado pelo CNPq e, até o término desta obra, ele encontrava-se ativo. Aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos no dia 10 de dezembro de 2013, sob o parecer número 482.325.

¹⁴ Uma aluna de Mestrado e quatro alunas de doutorado.

¹⁵ Licenciada em Ciências Biológicas.

¹⁶ Licenciando em Ciências Biológicas

docente. Em fevereiro de 2014, o grupo de pesquisa passou a se reunir semanalmente para delinear as bases metodológicas e conceituais do PFOM, assim como para discutir a seleção dos candidatos a participantes do programa (critérios, número de participantes, meios de seleção, questionário de seleção, etc.).

O desenho do Programa foi construído durante os encontros, sendo definido a duração e os temas tratados nos primeiros módulos. Já os módulos subsequentes foram planejados de acordo com as necessidades formativas dos participantes em formação.

O Programa, que foi elaborado no *Moodle* e vinculado ao Portal dos Professores da UFSCar, foi planejado com 4 módulos. Cada módulo é dividido em unidades e cada unidade possui suas atividades formativas, um fórum de dúvidas e um guia de orientações. Os módulos e suas características serão melhor explicitados no próximo capítulo, na seção sobre metodologia de intervenção.

À princípio, o PFOM contava com apenas um grupo, que era composto de professores experientes, gestores e outros agentes educacionais de escolas e secretarias municipais de dois municípios do interior do estado de São Paulo. A oficialização se deu por meio de parcerias com a Secretaria de Educação de cada município, sendo este primeiro grupo chamado de G1.

Em setembro de 2014, em meio à execução do PFOM, o grupo de pesquisa concordou em iniciar uma nova turma, o G2, composto por professores experientes que ocupam cargos de gestão escolar e em secretarias de educação em diversas cidades brasileiras. Ambos os grupos e sua constituição serão detalhados mais à frente, também contando com a seleção dos participantes descrita no próximo capítulo.

Ao longo do PFOM, os participantes (ocupantes de cargos de docência e gestão) passaram por uma formação em que puderam interagir com seus colegas através dos fóruns de discussão; ler textos sobre desenvolvimento profissional docente, Programas de Mentoria, saberes do mentor e casos de ensino; elaborar um memorial de formação relatando toda sua trajetória pessoal e profissional; entre outras atividades. Estas propostas possibilitaram aos participantes desenvolverem suas habilidades como mentores para que, a partir do Módulo 3, pudesse atuar junto aos professores iniciantes.

O Programa de Formação *Online* de Mentores pode ser considerado uma proposta de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores

experientes. Dessa maneira, o Programa estimula o acompanhamento de professores em início de carreira, podendo contribuir tanto para o desenvolvimento destes quanto dos professores mentores. Considerando este cenário, este será o foco da presente investigação que busca, através da análise das atividades e participações dos mentores em formação, responder às questões de pesquisa e investigar os objetivos propostos.

A seguir, apresenta-se o percurso metodológico seguido para o desenvolvimento da pesquisa: descreve-se a metodologia de intervenção, detalhando o Programa de Formação *Online* de Mentores e sua dinâmica; e a metodologia de pesquisa, que traz as bases teóricas na qual se apoia e o processo para análise de dados.

4. Percurso Metodológico: passos para o desenvolvimento da pesquisa.

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia adotada para a intervenção realizada no Programa de Formação *Online* de Mentores e, em seguida, apresentar a metodologia de pesquisa, relatando como ocorreu a seleção das fontes de dados, de participantes e o processo de coleta e análise de dados.

A presente pesquisa pautou-se em uma investigação sobre o Programa de Formação *Online* de Mentores. A autora-pesquisadora esteve presente durante o desenvolvimento do Programa e seus processos de organização, estudo e de discussões, iniciando essa trajetória em dezembro de 2013 como colaboradora de Apoio Técnico a pesquisa (nível A1), com bolsa financiada pelo CNPq. A tarefa, naquele momento, foi auxiliar o bolsista de iniciação científica, levantar bibliografia pertinente ao desenvolvimento do Programa e participar do planejamento para implementação do mesmo, juntamente aos outros integrantes da equipe de formação.

De fevereiro a julho de 2014 foi realizado o planejamento geral do Programa: as configurações do ambiente pela equipe técnica, a parceria do Programa com os municípios participantes do G1, leituras com a finalidade de compreensão da problemática a ser explorada, elaboração do questionário que seria respondido pelos participantes, elaboração do termo de consentimento livre e esclarecido, o cadastro dos participantes no ambiente de aprendizagem, o planejamento das atividades a serem propostas durante a formação dos mentores, visitas às cidades parceiras para esclarecimentos sobre a dinâmica do Programa e convite formal à participação e, finalmente, em agosto de 2014 iniciou-se a primeira turma (G1).

A seguir, descreve-se a metodologia de intervenção realizada, apresentando, posteriormente, a descrição da metodologia de pesquisa, os procedimentos de escolha dos sujeitos de pesquisa, da fonte de dados, coleta dos dados e análise dos mesmos.

4.1. Metodologia de Intervenção

Nesta seção, será descrito o Programa de Formação *Online* de Mentores, relatando a escolha dos participantes, o planejamento e desenvolvimento das atividades formativas, a dinâmica do Programa e a intervenção das tutoras.

A descrição do Programa procura mostrar as principais características da formação, assim como os objetivos da intervenção, de modo que seja possível esclarecer as decisões tomadas pela equipe de formação ao longo do planejamento.

4.1.1. Descrição do Programa de Formação Online de Mentores

O Programa de Formação Online de Mentores consiste na formação de mentores para o acolhimento, amparo e auxílio profissional de professores em início de carreira e foi desenvolvido através do site de formação e apoio ao profissional docente Portal dos Professores.

O Programa, no âmbito da formação dos mentores, caracteriza-se por ser totalmente a distância e ministrado por meio da plataforma de aprendizagem virtual *Moodle*, também hospedada no site do Portal dos Professores. As figuras 1, 2 e 3 mostram a página inicial do Portal dos Professores, a página inicial do ambiente virtual de aprendizagem do Programa de Formação *Online* de Mentores dos grupos G1 e G2, respectivamente.

Figura 1- Página inicial do Portal dos Professores da UFSCar

The screenshot shows the homepage of the Portal dos Professores. At the top, there is a search bar and navigation links. The main content is organized into several sections: a left sidebar menu, a central banner for 'FORMAÇÃO DE TUTORES REGENTES', a 'GUIA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DO MEC' section, and a 'REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO' section. An 'ENQUETE' (survey) section is located at the bottom left.

Fonte: www.portaldosprofessores.ufscar.br – Ambiente de Formação *Moodle*.

Figura 2 - Página inicial do ambiente de aprendizagem do Programa de Formação Online de Mentores (Grupo G1)

The screenshot shows a Moodle course page for 'Programa de Formação Online de Mentores' (Group G1). The URL is moodle2.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=6. The page features a navigation menu with 'Início', 'Módulo I', 'Módulo II', 'Módulo III', 'Módulo IV', and 'Oculto'. The main content area displays the course title and start/end dates (06/08/2014 to 09/2015). Below this, there are three icons: 'Guia de Letramento', 'Apresentação', and 'Lista de Participantes'. A sidebar on the right contains links to 'Diário da Mentoria', 'Tutorial Moodle', 'Saiba Mais', 'Café Virtual', and 'Chat'. At the bottom right, the 'Usuários Online' section shows 'Paula Grizzo Gobato'.

Fonte: www.portaldosprofessores.ufscar.br – Ambiente de formação Moodle.

Figura 3 - Página inicial do ambiente virtual de aprendizagem do Programa de Formação Online de Mentores (Grupo G2)

The screenshot shows a Moodle course page for 'Programa de Formação Online de Mentores' (Group G2). The URL is moodle2.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=11. The page features a navigation menu with 'Início', 'Módulo I', 'Módulo II', 'Módulo III', 'Módulo IV', and 'Oculto'. The main content area displays the course title and start/end dates (12/11/2014 to 12/2015). Below this, there are three icons: 'Guia de Letramento', 'Apresentação', and 'Lista de Participantes'. A sidebar on the right contains links to 'Diário da Mentoria', 'Tutorial Moodle', 'Saiba Mais', 'Café Virtual', and 'Chat'. At the bottom right, the 'Usuários Online' section shows 'Paula Grizzo Gobato'.

Fonte: www.portaldosprofessores.ufscar.br – Ambiente de Formação Moodle.

O Programa tem suas bases teórico-metodológicas apoiadas nos princípios construtivo-colaborativos (MIZUKAMI et al, 2000) de uma pesquisa-intervenção que busca unir a investigação, a formação de professores e o

desenvolvimento profissional dos agentes participantes do processo, o que envolve as pesquisadoras e os participantes. Segundo Tripp (2005, p. 447) a pesquisa-intervenção caracteriza-se como uma “forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Segundo Mizukami et al (2000, p. 105), esse tipo de iniciativa tem como características “colaboração; foco em problemas práticos; ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta”.

A equipe de formação¹⁷ foi responsável pelo planejamento e desenvolvimentos das atividades que compõe cada módulo do Programa. Na equipe estão inseridas as tutoras (4 doutorandas), que eram responsáveis, cada uma, pelo acompanhamento de dois grupos de tutores: um proveniente do grupo G1 e o outro do Grupo G2. Mais à frente será exposta a dinâmica de cada grupo.

O conteúdo trabalhado durante o Programa foi dividido em 4 módulos e durou cerca de 1 ano e 4 meses, oferecendo aos professores experientes participantes uma certificação de 210 horas e, aos professores iniciantes, certificação de 120 horas. Cada módulo é subdividido em unidades e cada unidade possui suas atividades características com seus devidos objetivos. Os Quadros 2, 3, 4 e 5, em seguida, sintetizam os módulos com informações sobre as horas e as atividades.

No momento da redação deste material, o grupo G1 já havia finalizado as atividades do Programa. O grupo G2 encontrava-se finalizando o Módulo IV. As atividades do Programa eram elaboradas à medida que as respostas e dúvidas surgiam, assim como os temas tratados, buscando atender as necessidades formativas das mentoras, demonstrando o currículo flexível do Programa.

O Módulo I teve duração equivalente a 30 horas e foi planejado de maneira que os professores em formação tomassem conhecimento do AVA, uma vez que a maioria nunca havia realizado um curso a distância e não tinha familiaridade com este tipo de proposta. As atividades, ferramentas, tutoriais e guias foram elaborados de modo que o letramento digital dos participantes fosse realizado e para

¹⁷ Uma coordenadora-pesquisadora; quatro doutorandas, que exercem a função de tutoras; e uma mestranda, autora desta obra. Além desses, o Programa conta com o apoio de um estudante de iniciação científica e uma assistente técnica de pesquisa.

que eles iniciassem as interações com os demais colegas e com a equipe de formação.

Junto ao conhecimento sobre o AVA, os participantes tiveram a oportunidade de relatar sua formação e trajetória profissional em atividades de reflexão e descrição, além de explicitarem suas expectativas em relação ao Programa. Essas atividades foram realizadas através do uso das ferramentas do Moodle, como: *e-mail* interno, fórum de discussão e diário reflexivo, além da análise de um caso de ensino que tratava dos anos iniciais da carreira docente.

O Módulo II, com duração de 60 horas, teve como foco a retomada do início da carreira docente dos participantes, estimulando, a partir da análise de um filme sobre o tema, reflexões sobre os apoios recebidos nesse período. Durante o Módulo II, os participantes puderam discutir e refletir sobre assuntos relevantes para a formação como mentores: Programas de Mentoria, aprendizagem da docência, base de conhecimentos para a atuação como mentor e a construção da identidade docente.

Atividades propostas em ferramentas como fórum de discussões, entrega de tarefa e diário reflexivo permitiram que os professores tomassem conhecimento das funções de um mentor, das dificuldades enfrentadas no início da carreira e porque é importante o apoio profissional nessa etapa.

O Módulo III, com duração de 60 horas, uniu a formação teórica com a prática, uma vez que os futuros mentores puderam estudar, refletir e discutir com seus colegas sobre necessidades formativas e lembrar sobre suas próprias, evidenciadas no início de sua carreira. Ao mesmo tempo, iniciavam o primeiro contato com os professores iniciantes que seriam atendidos por eles realizando o levantamento de dados sobre os mesmos.

Nos momentos subsequentes, os professores experientes, agora chamados de mentores, desenvolveram ferramentas e maneiras de diagnosticar as demandas dos professores iniciantes que serão acompanhados, a fim de identificar os temas e situações a serem trabalhados durante seu trabalho conjunto.

A partir da identificação das necessidades dos professores iniciantes, os mentores puderam, no Módulo III, planejar as ações que seriam executadas presencialmente de maneira a auxiliar o professor iniciante a desenvolver-se profissionalmente e enfrentar suas dificuldades e barreiras.

O Módulo IV (60h) consistiu de atividades referentes à retomada dos aprendizados ao longo do Programa e o início da atuação dos mentores junto aos

professores iniciantes, a fim de colocar em prática os planos de ações desenvolvidos no Módulo III. Concomitante a essa tarefa, os mentores deveriam registrar todas as ações, conversas, decisões e outras informações importantes no diário reflexivo da mentoria.

Quadro 2 - Módulo I - Letramento Digital e o Início da Docência: Primeiras ideias (30 horas)

UNIDADES	ATIVIDADES/E STRATÉGIAS	MATERIAIS E FERRAMENTAS	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO
Unidade 1 - apresentação dos participantes, letramento digital e contextualização da trajetória profissional	1.1 Composição do perfil	Ferramenta perfil	Conhecer, explorar e aprender a utilizar as ferramentas do AVA; Conhecer os participantes do Programa; Socializar o contexto de atuação; Apresentar informações sobre a trajetória docente.
	1.2 Socialização sobre o contexto de atuação profissional	Ferramenta Fórum; Vídeo com a animação sobre Netiqueta; Tutorial sobre a ferramenta fórum	
	1.3 Indicação de expectativa sobre o programa	Ferramenta Diário. Vídeo de apresentação do Programa. Vídeo com animação sobre o Programa de Mentoria.	
Unidade 2 - comunicação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	2.1 Comunicação com a equipe do curso e colegas	Ferramenta Mensagem.	Estabelecer contato e interação com os colegas do grupo e tutora; Observar as dificuldades enfrentadas pelos participantes até o momento.
Unidade 3 – Trajetória Profissional	3.1 Memorial reflexivo da trajetória profissional	Ferramenta Diário. Texto: Trajetória Profissional de Stephânia. ¹⁸ Texto: Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação ¹⁹	Recuperar as etapas da carreira docente; Coletar informações sobre a trajetória profissional, desenvolvimento profissional e outros fatos importantes para a formação docente.
Unidade 4 – Início da Docência	4.1 Início da Docência	Ferramenta: Fórum de Discussão. Texto: Batismo de Fogo de Telma Weisz ²⁰ .	Relembrar e analisar o início da docência; Retomar as dificuldades e insuficiências características dessa etapa de modo a se sensibilizar com professores em início de carreira.

Fonte: Programa de Formação *Online* de Mentores

¹⁸ Brasil. Ministério da Educação. Revista Criança do Professor de Educação Infantil (36). Entrevista concedida a Vitória Líbia Barreto de Faria, da Coordenação Geral de Educação Infantil, do Ministério da Educação. Brasília: SEF/MEC, jun.2002, p.4-7

¹⁹ PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2005.

²⁰ WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2002, p. 9-17.

Quadro 3 – Módulo II – Programa de Mentoria e o apoio do mentor para o professor iniciante

UNIDADES	ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	MATERIAIS E FERRAMENTAS	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO
Unidade 1 – A mentoria e o apoio ao professor iniciante.	1.1 Apoio profissional (ou sua ausência) no início da carreira docente.	Ferramenta: Tarefa.	<p>Refletir sobre as dificuldades encontradas por professores no início da carreira;</p> <p>Compreender a função do apoio no início da carreira docente e as funções desempenhadas ao assumir o papel de mentor;</p> <p>Conhecer as características dos Programas de Mentoria na docência;</p> <p>Vivenciar a função do mentor por meio da análise de um caso de ensino;</p> <p>Refletir sobre a aprendizagem da docência;</p> <p>Identificar as diversas fontes de aprendizagem docente.</p>
	1.2 Os Programas de Mentoria.	<p>Ferramenta: Fórum.</p> <p>Quadro de tipos de apoio profissional no início da docência desenvolvido pelas tutoras com base na atividade anterior</p> <p>Texto: “Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente – uma visão geral”, de Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali²¹</p>	
	1.3 Análise de um caso de ensino: vivenciando a função de mentor.	<p>Caso de Ensino: Solange.</p> <p>Texto: “Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente – uma visão geral”, de Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.</p>	
Unidade 2 – Aprendizagem Docente	2.1 Leitura e análise pessoal de um texto sobre aprendizagem e profissionalização docente.	<p>Ferramenta: Tarefa</p> <p>Texto: O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional" de Regina Tancredi²²</p>	<p>Refletir sobre a função e os conhecimentos necessários a um mentor;</p> <p>Refletir sobre a própria base de conhecimentos par ao ensino;</p> <p>Analisar a própria trajetória docente, a fim de retomar pessoas e situações que influenciaram sua identidade docente.</p>
	2.2 Registro Reflexivo no diário sobre aprendizagem docente	Ferramenta Diário	

Fonte: Programa de Formação *Online* de Mentores.

²¹ REALI, A. M. M. R. **Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente.** Relatório de Pesquisa, CNPq, 2014.

²² 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**, v.1, n.1, p. 33-44, 2011.

Quadro 4 – Módulo III – Mãos à obra: iniciando as interações com os professores iniciantes (60 horas)

UNIDADES	ATIVIDADES E MATERIAIS	MATERIAIS E FERRAMENTAS	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO
Unidade 1: Conhecendo o professor iniciante	1.1 Primeiro contato e levantamento de dados	Ferramenta: Tarefa. Instrumento: Carta Convite Instrumento: quadro para preenchimento dos dados dos PIs	Compreender o conceito de necessidades formativas; Entender o conceito de necessidades formativas e o o contexto de sua aplicação na formação de professores; Compreender sobre a importância do diagnóstico no trabalho de mentoria; Avaliar a utilização de diferentes ferramentas: questionário, entrevista, observação em sala, entre outras; Realizar o diagnóstico das necessidades formativas da professora iniciante acompanhada; Planejar as ações da mentoria tendo como foco o contexto de atuação da professora iniciante; Interagir com seus colegas mentores sobre as necessidades formativas da PI. Construir uma dinâmica de trabalho com a PI.
	1.2 Necessidades formativas de professores em início de carreira - Definições e formas de identificá-la (parte 1). 1.2 Necessidades formativas de professores em início de carreira - Definições e formas de identificá-la (parte 2).	Ferramenta: GoogleDocs Ferramenta: Diário Power Point sobre Necessidades Formativas.	
Unidade 2: Necessidades formativas dos professores iniciantes	2.1 - Registro do trabalho com os PIs.	Ferramenta: Tarefa. Instrumento: tabela para preenchimento com as informações acerca das estratégias de registro das atividades de mentor.	Desenvolver estratégias de registro dos encontros, orientações, decisões e acompanhamentos feitos juntos aos professores iniciantes; Acompanhar o trabalho desenvolvido pelos mentores em formação; Desenvolver ferramentas que permitam mapear as necessidades de formação dos professores iniciantes; Identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes; Refletir sobre o processo de levantamento de informações prévias à atuação como mentor.
	2.3 Mapeamento das necessidades formativas dos PIs.	Ferramenta: Tarefa Texto: Relato de uma mentora, como um caso de ensino, sobre o diagnóstico de necessidades formativas de sua Professora Iniciante. Ferramenta: Diário	
Unidade 3: Atuando a partir das necessidades formativas dos professores iniciantes	3.1 Planejamento da Ação	Ferramenta: tarefa Instrumento: quadro para o plano de ação	Elaborar um plano de ação para dar início às atividades de mentoria; Decidir, entre as necessidades observadas, quais receberão atenção prioritária; Discutir o plano de ação elaborado com o professor iniciante, a fim de receber sugestões acerca do mesmo e conversar com o professor iniciantes sobre suas necessidades de formação; Iniciar o processo de mentoria colocando o plano de ação elaborado em prática.
	3.2 Elaboração do plano de trabalho com as PIs	Ferramenta: diário de mentoria	
	3.3 Intervenção mentor-professor iniciante	Ferramenta: diário de mentoria	

Fonte: Programa de Formação *Online* de Mentores.

Quadro 5 – Módulo IV – Trabalho de mentoria: desenvolvimento do plano de ação com os pis (60 horas)

UNIDADES	ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	MATERIAIS E FERRAMENTAS	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO
Unidade 1: Depois do planejamento, o desenvolvimento do plano de ação	1.1 - Reflexões sobre a mentoria	Ferramenta: chat Material: diários	Refletir sobre o aprendizado até o momento, referente à mentoria; Retomar as leituras dos diários a fim de rever a trajetória no Programa; Colher informações para a melhoria do Programa para possíveis reofertas; Retomar as aprendizagens do processo de formação e atuação como mentor.
	1.2 – Retomada ao diário de mentoria e feedback (escrita aprofundada)	Ferramenta: diário de mentoria	Retomar o registro das ações de mentoria; Refletir sobre o trabalho de mentoria e as ações tomadas para orientar os professores iniciantes; Realizar uma leitura reflexiva, com base nos registros anteriores, seguindo os feedbacks das tutoras para compreender as próprias ações e inserir mudanças nas mesmas;
	1,3 O que o(a) professor(a) iniciante tem a dizer	Ferramenta: envio de tarefa	Elaborar, junto ao mentor, um questionário para conhecer informações a respeito da participação do professor iniciante no Programa.
Unidade 2: Avaliação das aprendizagens e da participação no Programa	2.1 – Linha do tempo: aprendizagens e desafios vivenciados	Ferramenta: envio de tarefa Material: Linha do tempo	Analisar a linha do tempo do Programa e descrever a trajetória individual de cada participante; Recuperar desafios, aprendizagens e sentimentos a partir do estudo da linha do tempo.
	2.2 – Uma carta sobre a mentoria	Ferramenta: entrega de tarefa.	Refletir sobre as contribuições do Programa de Mentoria para a própria prática; Incentivar e motivar outros possíveis futuros mentores a participar da formação.
	2.3 – Questionário: encerrando uma etapa	Ferramenta: questionário <i>online</i>	Conhecer a opinião dos mentores sobre o processo de formação para possíveis melhorias no Programa em uma nova oferta.

Fonte: Programa de Formação *Online* de Mentores

Todas as atividades foram planejadas de maneira colaborativa entre os membros da equipe de formação. Em reuniões presenciais semanais e, eventualmente, reuniões *online* via Skype, eram tomadas as decisões em grupo sobre o desenvolvimento das atividades, prazos, comandas e avaliações.

4.1.2 Seleção dos participantes do Programa

O Programa conta com dois grupos, G1 e G2, cada qual com características específicas de seleção e perfil.

O primeiro grupo (G1) é composto por participantes de dois municípios do estado de São Paulo que ingressaram no Programa a partir de uma parceria com as secretarias municipais de Educação, que procuraram a equipe interessadas no processo de formação que estava sendo proposto. Entre os participantes deste grupo

encontravam-se gestores, como diretores escolares, coordenadores pedagógicos, orientadores pedagógicos, além de professores experientes, todos profissionais atuantes em escolas públicas municipais dos referidos municípios e com tempo de experiência extenso (mais de 10 anos) na carreira educacional.

Como parte do processo de seleção, era desejado que os futuros mentores tivessem experiência docente acima de 10 anos e em diferentes contextos de ensino, preferivelmente que ocupassem cargos de gestão escolar²³ (mas não obrigatório) e apresentassem a disponibilidade de quatro horas semanais de dedicação às atividades do Programa. Por conta desses critérios, nem todos os profissionais que faziam parte da rede de ensino de ambos os municípios puderam participar.

Inicialmente, em uma visita a cada um dos dois municípios parceiros da equipe de formação, foi realizada uma reunião para conhecer os candidatos e orientá-los sobre os procedimentos para a inscrição no Programa.

A primeira orientação dada foi acerca seu cadastro no AVA *Moodle*. Para isso, eles deveriam cadastrar-se no site Portal dos Professores e, então, inscreverem-se no link dedicado ao Programa de Formação *Online* de Mentores. Quando faziam a inscrição, eram direcionados a um questionário.

Os candidatos deveriam respondê-lo na plataforma *LimeSurvey*, informando seus dados pessoais (nome, data de nascimento, telefone, documentos, etc.), cargo ocupado, tempo de experiência, formação acadêmica, cursos e pós-graduação já realizados e experiência com *internet* e educação a distância. O questionário aplicado pode ser observado no Anexo A.

A partir daí, o cadastro dos participantes foi feito no ambiente *Moodle*. Foram enviados *e-mails* informativos sobre a data de início do Programa e, enquanto não era iniciado, as primeiras atividades eram planejadas e o ambiente testado.

Sobre o segundo grupo (G2), a seleção dos professores experientes foi acordada pela equipe de formação do Programa a fim de abranger novos participantes de diferentes estados brasileiros e concordou-se também que estes participantes seriam selecionados a partir de inscrições espontâneas em uma chamada aberta no Portal dos Professores.

²³ Gestão escolar diz respeito apenas à diretoria, coordenação pedagógica, orientação pedagógica, etc.

Para isso, foi necessário divulgar o Programa e abrir um processo de seleção formal. Essas ações ocorreram por meio do site Portal dos Professores que conta com, aproximadamente, 14 mil pessoas cadastradas. Um *e-mail* foi enviado, como mala direta para todos os usuários, informando sobre o início de uma segunda turma do Programa de Formação *Online* de Mentores. A divulgação também foi feita na página inicial do site através de uma chamada que falava sobre a proposta e o novo grupo.

Nas mensagens do *e-mail* e da chamada eram dadas informações sobre os procedimentos de inscrição no processo seletivo, que ocorreria de maneira semelhante ao primeiro grupo. Os candidatos deveriam acessar o Portal dos Professores e fazer sua inscrição no espaço destinado a ela.

Neste espaço, o edital de convocação foi disponibilizado com as informações sobre o Programa e os demais passos da seleção, que consistiam na confirmação do interesse em ocupar uma vaga e na resposta do questionário, o mesmo aplicado ao grupo G1, ao qual o professor era direcionado após confirmar seu interesse. O período de inscrições durou cerca de um mês.

Devido à alta procura pelo Programa, foi necessária a elaboração de critérios para a seleção dos participantes do grupo G2, os quais foram: preferencialmente ocupar a função de Coordenador Pedagógico; em seguida, foi considerado e dado prioridade aos cargos exercício na seguinte ordem: diretor, vice diretor, orientador pedagógico e supervisor de ensino; atuação mínima de 10 anos em atividades na educação básica; atuação mínima de 2 anos no cargo atual (diretor, vice diretor, coordenador pedagógico, orientador pedagógico e supervisor de ensino); já ter realizado curso a distância; ter domínio do Pacote Office; ter acesso à *internet* em casa; e IDEB do município (prioridade para IDEBs mais baixos).

No período de inscrição, cerca de 380 interessados se candidataram, porém, por conta das possibilidades das tutoras-pesquisadoras em atender a demanda, foram selecionados 52 professores e divididos em quatro grupos, cada um orientado e acompanhado por uma tutora. Esses dados podem ilustrar a alta demanda por formações continuadas existentes no Brasil e incentivam a criação de novas iniciativas de desenvolvimento profissional a distância.

Após o período de seleção, a equipe enviou um *e-mail* aos candidatos selecionados com as informações a respeito do acesso ao ambiente, a data de início das atividades e com as demais informações necessárias.

Em seguida, depois do aceite dos profissionais no Programa, foi requisitado aos participantes do G1 e do G2 que lessem e assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido que permitia a utilização dos dados obtidos através de sua participação em pesquisas posteriores. O termo de consentimento pode ser observado no Anexo B.

4.1.3 Constituição dos grupos e dinâmica de intervenção

Tanto o G1 quanto o G2 foram divididos em quatro subgrupos: dois deles constituídos de formadores da Educação Infantil, um composto por formadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e um composto por formadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação Especial. Cada subgrupo era administrado e auxiliado por uma tutora.

Tais profissionais são doutorandas participantes da equipe de formação e, conseqüentemente, responsáveis pelas devidas intervenções junto aos mentores em formação, como os *feedbacks* de atividades realizadas, comunicação interna no ambiente de aprendizagem, questionamentos em reflexões feitas nos diários, motivação, incentivo durante os fóruns de discussão e comentário final para encerramento de atividades. É importante lembrar que cada grupo possuía seu próprio ambiente na plataforma *Moodle*.

No início, o Programa contava com 68 participantes no G1 e 52 participantes no G2. Ao longo do desenvolvimento do Programa, o número de participantes foi reduzido por conta de desistências, chegando ao final de dezembro de 2015 com 15 participantes ativos no grupo G1 e 26 participantes ativos no grupo G2. Sobre esse assunto, investigações estão sendo realizadas juntos aos desistentes a fim de analisar os possíveis motivos de abandono.

Em relação à dinâmica dos mentores com os professores iniciantes, essa se deu de maneira presencial, fora do ambiente *Moodle*. O grupo de pesquisa concordou que apenas a formação dos mentores, foco do Programa, seria realizado via *internet*.

Portanto, até o momento, a socialização e processo de mentoria entre mentor e professor iniciante ocorreu *in situ*, ou seja, nos espaços presenciais escolhidos por eles e, na sua maioria, ocorreu dentro do ambiente escolar. Em geral os professores iniciantes foram selecionados pelos próprios mentores e atuavam na

mesma unidade que o mentor, de modo a facilitar a interação, comunicação e encontros. Os professores iniciantes selecionados deveriam ter a possibilidade de ter encontros presenciais com seus mentores e terem, no máximo, 5 anos de experiência docente.

4.2 Metodologia de Pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, considerou-se uma investigação qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), em que a escolha da fonte de dados e análise dos mesmos basearam-se em uma abordagem descritivo-interpretativa (SANTOS, 2009) e biográfico-narrativa (BOLÍVAR, 2002), buscando explorar e analisar o material produzido pelos mentores em formação no Programa de Formação *Online* de Mentores (PFOM), caracterizando uma análise documental.

O objetivo central deste trabalho é enunciado pelo seguinte: descrever elementos da trajetória pessoal e profissional e da participação no processo formativo proposto que podem ter influenciado na construção da identidade docente e de mentor de professores experientes participantes no Programa de Formação *Online* de Mentores, visto que a identidade é continuamente remodelada.

Os objetivos específicos podem ser descritos da seguinte maneira:

- Identificar e descrever o perfil pessoal e profissional dos participantes da pesquisa, a fim de contextualizá-los na investigação;
- Identificar e descrever elementos da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos que possam ter influenciado na construção de sua identidade de professor e mentor;
- Analisar os conhecimentos revelados pelos participantes, identificando sua base de conhecimentos para o ensino;
- Identificar quais conhecimentos os professores demonstram que são semelhantes aos conhecimentos esperados de um mentor.

Levando em conta os objetivos propostos, procurou-se responder às seguintes questões de pesquisa, as quais orientaram este trabalho: quais aspectos, possivelmente, se relacionam à construção da identidade docente dos mentores ao longo de sua trajetória pessoal, profissional e participação no Programa de Formação *Online* de Mentores?; Quais conhecimentos específicos, pedagógicos e sobre a

função de mentor, componentes da identidade docente, são apresentados pelos mentores em formação que os auxiliarão a desempenhar sua nova função?

Os procedimentos metodológicos para realizar a escolha dos sujeitos de pesquisa, das fontes de dados e a análise de dados da presente pesquisa serão explicitados nas seções que se seguem.

4.1.2 A escolha dos sujeitos de pesquisa

A escolha de uma abordagem qualitativa demonstra que o foco da presente pesquisa será em um pequeno espaço amostral entre os participantes do Programa e reflete que os propósitos deste estudo não são de generalizar os resultados encontrados a toda a população de mentores, e sim, analisar especificamente os resultados advindos dos participantes selecionados (PATTON, 1990).

Considerou-se os dados do grupo G2 para as análises apresentadas uma vez que os participantes deste grupo apresentavam maior diversificação. Esta característica se dá por serem provenientes de várias cidades brasileiras, trabalharem em contextos escolares diferentes e ocuparem cargos variados. Além disso, um critério importante para a escolha também levou em consideração que o grupo G2 é composto por participantes voluntários, que se candidataram a serem participantes do Programa, diferente do grupo G1, que foi constituído a partir de uma parceria com dois municípios.

Patton (1990) fala da amostragem proposital dos sujeitos de pesquisas qualitativas. Entre as técnicas de amostragem proposital, em que se seleciona os sujeitos de pesquisa de maneira não-aleatória, encontra-se a *snowball sampling*, que é caracterizada pela seleção dos participantes por meio da indicação de outros membros do grupo de pesquisa.

Tendo isso em vista, para selecionar os sujeitos desta pesquisa entre os participantes do grupo G2, utilizou-se como critério a finalização de todas as atividades até o final do Módulo II, que é o último módulo até o início da atuação junto aos professores iniciantes. Além disso, os Módulos I e II caracterizavam-se pela formação teórica e processual dos mentores, período no qual eles puderam refletir sobre sua trajetória docente, trajetória pessoal, prática profissional, etapas da carreira e fornecer informações sobre sua identidade.

Entre todos os sujeitos possíveis, utilizando-se de uma aproximação à *snowball sampling* de Patton (1990), foi selecionado um participante de cada tutora, resultando em quatro sujeitos de pesquisa. A escolha dos mesmos foi por meio de apresentação de dados sobre a participação de tais mentores pelas tutoras, com base em professores experientes que estavam respondendo, de forma satisfatória, aos objetivos do PFOM.

Durante as reuniões, ocorriam comentários sobre as tarefas e desenvolvimento dos mentores no Programa, e, de acordo com o que cada tutora indicava de seus mentores, foi feita a escolha por esses quatro sujeitos, sendo denominados Maurício, Sofia, Clarisse e Helena.

4.2.2 Seleção das fontes de dados: análise documental das atividades realizadas pelos participantes

A análise documental utiliza-se de qualquer documento escrito que permite sua utilização como fonte de informações sobre o comportamento humano, incluindo leis, normas, cartas, memorandos, diário autobiográficos, jornais, revistas, arquivos escolares, etc. O uso de documentos traz algumas vantagens por serem fontes de informações estáveis e ricas, além de ainda existirem com o passar do tempo e serem possíveis de apoiar apontamentos feitos pelos pesquisadores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Lüdke e André (1986) indicam três situações em que o uso da análise documental é indicado. Relacionado com o contexto da presente pesquisa, entre os exemplos citados pelas autoras está a situação em que as intenções do pesquisador são de investigar o problema de pesquisa a partir das expressões e linguagem dos sujeitos, tornando estes aspectos imprescindíveis para a investigação. Sendo assim, as autoras consideram as produções do sujeito como potenciais fontes documentais (redações, dissertações, diários, etc.).

De acordo com a perspectiva biográfico-narrativa (BOLÍVAR, 2002), as fontes de dados que correspondem à busca por informações são as narrativas e histórias de vida relatadas por professores. Concorda-se com este pesquisador quando o mesmo diz que essa metodologia permite “diagnosticar o ciclo de vida, a trajetória profissional, tomada de consciência do processo de formação [...]”

(BOLÍVAR, 2002, p. 176), possibilitando a obtenção de dados e informações pertinentes aos objetivos propostos pela pesquisa.

Sobre as abordagens autobiográficas como metodologia de estudo, Nóvoa (1992b) diz que este tipo de investigação foca a formação do professor e sua pessoa, utilizando-se das análises das práticas de formação docente e seu desenvolvimento profissional, valorizando experiências de autoformação e que analisam materiais biográficos, como o currículo ou diários. O autor ainda destaca que essa metodologia é vantajosa por conta das múltiplas perspectivas de investigação que a compõem, assim como a vasta quantidade de fontes de dados e técnicas de investigação.

Clandinin e Huber (2010) nomeiam a busca de informações pelas histórias de vida e narrativas de *investigação narrativa*, onde é necessário investigar simultaneamente os fatos de acordo com três elementos comuns à investigação narrativa, que são: temporalidade, sociabilidade e local. Este fato é, de acordo com os autores, o que distingue esta metodologia das demais.

Por *temporalidade*, os autores destacam que o passado, o presente e o futuro, ou seja, as diferenças de tempos, exercem diferenças nos fatos ocorridos na vida das pessoas, nos locais e nos eventos. Por *sociabilidade*, é entendido que as condições sociais (condições nas quais as experiências de vida da pessoa ocorrem) nas quais vive uma pessoa (tanto o investigado quanto o investigador) afetam a investigação narrativa sobre sua vida tanto quanto suas condições pessoais²⁴.

Ao falar de *local*, entende-se como o lugar físico (ou os lugares físicos) nos quais a investigação e os eventos ocorrem, já que, de acordo com Clandinin e Huber (2010), “nossas identidades são inextricavelmente ligadas à nossas experiências em um local particular ou em locais e com as histórias que nós contamos sobre essas experiências” (p. 4 – tradução nossa).

Ainda, de acordo com Connelly e Clandinin *apud* Galvão (2005) investigar a narrativa é estudar as diferentes maneiras dos seres humanos experimentarem o mundo e que, quando as pessoas narram as histórias de suas vidas, o pesquisador que as investiga por meio das narrativas reconstrói essas histórias de vida seguindo um modelo de interpretação dos fatos.

²⁴ De acordo com os autores, condições pessoais dizem respeito a sentimentos, esperanças, desejos, reações e disposições morais.

Para quem narra, as histórias de vida possuem um significado intrínseco, cheio de contextos, valores e representações escondidas nos fatos e acontecimentos. Galvão (2005) descreve o que a narrativa traz sobre as percepções de cada um acerca dos fatos cotidianos quando diz 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. (p. 328)

Levando em conta as considerações anteriores sobre a análise documental e a investigação através da análise de histórias de vida, no presente estudo, a análise documental será constituída pelas respostas elaboradas pelos participantes às atividades propostas pelo PFOM e consideradas narrativas. Dentro destas respostas estão inseridas narrativas acerca da história de vida dos participantes.

No AVA, as atividades consideradas envolvem a alteração do perfil do participante, a produção de relatos reflexivos no diário *online* (histórias de vida e memorial de formação), participação em fóruns de discussão (atividades coletivas) e envio de tarefas (atividades individuais). O Quadro 6, a seguir, traz as atividades utilizadas para a análise documental, os dados que se pretendia coletar em cada uma e o objetivo pretendido com a análise dos mesmos. Os Anexos C, D, E e F trazem as comandas de cada atividade formativa analisada.

Quadro 6. Atividades analisadas, dados coletados e objetivos buscados na análise dos mesmos.

	Atividades	Dados coletados	Objetivo de pesquisa
Módulo1	1.2 – Socialização sobre o contexto de atuação profissional (ferramenta: fórum)	Dados pessoais, formação profissional, cargos exercidos e experiência profissional	Conhecer o perfil do participante e contextualizá-lo; identificar situação, formações e experiências que possam ter influenciado em suas escolhas e reflexões acerca da profissão docente
	3.1 – Memorial reflexivo da trajetória profissional (ferramenta: diário reflexivo)	Informações de escolarização, escolha da profissão docente, trajetória pessoal, trajetória profissional.	Obter informações sobre sua trajetória, identidade docente e identificar fatos e outros elementos que possam ter influenciado na identidade docente

Módulo2	1.1 – Discussão sobre o apoio profissional (ou sua ausência) no início da carreira docente (ferramenta: entrega de tarefa)	Como os participantes percebem a própria carreira e como se identificam com as escolhas da personagem do filme.	Identificar como o mentor passou pelo início da própria carreira docente, se teve o apoio profissional de algum professor mais experiente ou de alguma outra pessoa
	2.1 – Leitura e análise pessoal de um texto sobre aprendizagem e profissionalização docente (ferramenta: entrega de tarefa)	Base de conhecimentos dos profissionais formadores de professores; informações sobre a trajetória profissional e aprendizagem docente	Identificar se explicitam e de que forma os componentes de sua base de conhecimentos; identificar elementos de sua base de conhecimentos e de sua experiência profissional que possam ter influenciado nas escolhas e na construção de sua identidade docente.

Fonte: Programa de Formação *Online* de Mentores.

4.2.3 Metodologia de análise de dados

Em conformidade com uma abordagem descritivo-interpretativa, as narrativas e outras informações sobre os participantes foram analisadas tendo em vista informações sobre seus contextos, dando-se maior atenção aos significados que cada um deu aos seus relatos e reflexões e nas interpretações dos investigadores acerca dos sentidos dos sujeitos (SANTOS, 2008; 2009). A preocupação concentra-se no progresso e na complexidade da trajetória (pessoal ou profissional) dos sujeitos e nos significados que os mesmos dão aos acontecimentos que são o objeto de pesquisa do investigador (SANTOS, 2008).

A análise descritivo-interpretativa foi realizada sobre os documentos acerca da trajetória pessoal e profissional dos mentores. Neste processo, procurou-se focar nas interpretações que os próprios faziam de sua prática, assim como nos relatos de sua vida profissional, buscando indícios de acontecimentos e influências sobre a construção contínua de sua identidade de professor e de mentor baseando-se na literatura sobre o tema.

Antes de iniciar a análise de dados, foi retomada a bibliografia acerca da identidade docente e os fatores que influenciam sua construção, desconstrução e reconstrução para consolidar o entendimento dos princípios e elementos que poderiam influenciar a identidade docente de professores.

Levando em conta que novos conhecimentos são construídos sobre conhecimentos anteriores e outras experiências, sejam estas pessoais ou profissionais (TANCREDI; REALI, 2011), partiu-se do pressuposto de que, antes de

ser um mentor, o indivíduo é um professor que apresenta uma identidade docente. Ao tornar-se mentor, sua nova identidade é construída sobre a anterior, à fim de atender ao novo papel.

Seguindo este raciocínio, Moita (1992) sugere que as identidades pessoal e social são indissociáveis e que ambas influenciam a construção da identidade profissional, a qual depende, segundo a autora, “do estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico que se desenrola” (MOITA, 1992, p. 116). A autora também levanta a hipótese de que a identidade profissional é formada a partir do enquadramento profissional e das experiências e interações sociais.

Seguindo esta direção, antes de procurar pelos elementos que caracterizam a identidade de mentor nos dados obtidos, buscou-se por elementos que identificassem a identidade de professor, a qual supostamente serviria de base para a construção inicial da identidade de mentor.

Com base nos elementos encontrados na literatura analisada (MARCELO GARCIA, 1999a; MIZUKAMI et al, 2000; BOLÍVAR, 2002; TARDIF, 2002; GOODSON, 2003; SANTOS, 2013; REALI; TANCREDI, MIZUKAMI, 2014; entre outros), considera-se, nesta pesquisa, que a identidade docente é resultado da interação entre a trajetória profissional docente, a trajetória pessoal e o presente na vida dos professores, sendo influenciada por diversos fatores intrínsecos à sua trajetória que estão contidos desde quando era aluno até ingressar no curso superior (e como tomou essa decisão).

É importante ressaltar que o ciclo de vida (HUBERMAN, 1993) e histórias de vida de professores são importantes elementos que influenciam o trabalho docente e seu desenvolvimento profissional. Fatos e acontecimentos marcantes ocorridos durante a vida do professor também podem ter influenciado e continuam influenciando sua atuação e na construção da sua identidade.

Acontecimentos durante a trajetória e desenvolvimento profissional, envolvendo o período enquanto o professor era aluno, a formação inicial e continuada e as fases do ciclo da carreira docente, também podem fazer parte do processo de construção e reconstrução da identidade do professor (MIZUKAMI et al, 2000; GOODSON, 2003; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014)

Assume-se que o relato autobiográfico, com foco na trajetória profissional, pode contribuir tanto para o conhecimento prático quanto para o

desenvolvimento profissional, permitindo formar professores agentes de sua própria formação, já que é possível que eles analisem suas ações, estimulando o pensamento crítico enquanto planejam suas ações futuras (MIZUKAMI, 1996; BOLÍVAR, 2002).

Bolívar (2002, p. 106) também destaca que as histórias de vida nos permitem “apropriar-se das experiências e dos tempos passados, inventariando saberes e competências adquiridos ao longo da vida como base de qualquer proposta de mudança”.

Ricoeur *apud* Bolívar (2002) ressalta que, quando contamos nossas histórias, nos damos uma identidade. Narrar nossa trajetória nos permite reviver fatos passados e é uma ação carregada de autorreflexão e ressignificação que pode resultar em mudanças de nossas práticas.

Bolívar (2002, p. 189) também destaca que

[...] o sujeito transforma os fatos que escolhe em acontecimentos, que ele isola e organiza segundo o que lhe parece mais relevante, articulando – mediante sua enunciação – uma história singular que ele recria e que lhe permite compreender o curso que as coisas e os acontecimentos tomaram em sua vida. No relato o sujeito repensa e reinventa sua vida, tomando consciência dos fatos e, portanto, podendo imaginar possibilidades de atuação futuras diferentes.

Considerando isso, a análise dos dados utilizou-se da descrição e interpretação das histórias de vida inseridas nos documentos coletados, considerados narrativas, resultantes da participação, contribuições, reflexões e discussões dos participantes nas atividades da formação, o que, segundo Bolívar (2002), possibilitam diagnosticar o ciclo de vida do professor, sua trajetória profissional e sua consciência acerca do processo de formação.

Para iniciar a análise dos dados, buscou-se reunir, na bibliografia estudada, informações que possibilitassem a criação de categorias que representassem importantes elementos que podem ter influência na construção contínua da identidade.

As seguintes categorias foram criadas com base nos fatores que podem ter influência sobre a construção e reconstrução da identidade docente: trajetória pessoal, experiência como aluno, formação inicial, formação continuada, experiência profissional, socialização profissional, crenças e valores, emoções e conhecimentos profissionais. Cada categoria e os critérios de sua classificação estão descritos no Quadro 7.

Quadro 7. Categorias de análise e seus critérios de classificação

Categoria	Crítérios
Trajatória pessoal	Fatos relacionados à infância, familiares, amigos, filhos, companheiros, escolhas pessoais e qualquer acontecimento ligado a vida pessoal do professor; incidentes críticos que possam ter causado grande impacto na vida e nas escolhas pessoais e profissionais do professor; fatores pessoais que o levaram a seguir a carreira docente.
Experiência como aluno	Envolve todos os fatos, acontecimentos e incidentes tiveram destaque nas narrativas analisadas e estão relacionados a escolarização, sua vida enquanto estudante da escola básica e dentro do contexto escolar; influências de professores e outras pessoas próximas.
Formação Inicial	Locais onde a formação inicial do professor ocorreu. Pode ser considerado a formação no magistério e/ou na universidade; área da formação inicial do professor; período da formação inicial do professor; motivos profissionais que o levaram a seguir a carreira docente.
Formação continuada	Locais onde se deram a(s) formação(ões) continuada(s) do professor; área da formação continuada; nível de formação (especialização, mestrado, doutorado, etc.), motivos que o levaram a continuar sua formação; modalidades de ensino (presencial ou a distância).
Experiência profissional	Locais e cargos exercidos pelo professor, seja no ensino, como coordenador, como diretor, etc. Fatos relacionados à sua experiência profissional. Situações de dificuldades, sucessos, realizações, desafios, dúvidas, etc.
Socialização profissional	Momentos e situações de compartilhamento de experiências e aprendizados através do convívio com os pares ou qualquer outra pessoa que possa contribuir para o aprendizado docente do professor; auxílio de colegas profissionais com materiais, conversas, dicas, etc.
Crenças e valores	Crenças que parecem ser pessoais, as quais provavelmente foram aprendidas de acordo com suas vivências, valores familiares, crenças religiosas, valores relacionados àquilo que o professor acredita que orienta sua vida e suas ações.
Emoções	Emoções relacionadas à experiência profissional docente (preocupação, medo, raiva, alegria, felicidade, saudosismo); reconhecimento da profissão (pela sociedade e pelos alunos); satisfação com sua atuação e o contexto educacional atual (frustração, esperança, satisfação, insatisfação)
Conhecimentos profissionais	Conhecimentos adquiridos a partir da formação e experiência profissional do professor que possam estar relacionadas à sua base de conhecimentos para o ensino, assim como provenientes da literatura, os quais utiliza para justificar suas reflexões.

Fonte: Produção da autora, baseada nas leituras do quadro teórico.

Após a elaboração das categorias, os dados dos quatro sujeitos foram coletados e organizados com o auxílio do *software* NVIVO (TIMOTSUK; UGASTE, 2010), que é um *software* amplamente utilizado nos procedimentos de análises de dados qualitativos e que permite diversas ações de classificação, incluindo texto, imagem, áudio e outros arquivos que estiverem disponíveis.

Para dar início às análises, as respostas de cada participante em cada atividade analisada foram inseridas em pastas nomeadas com os nomes de cada sujeito. Cada pasta continha, portanto, quatro arquivos.

Posterior à criação de pastas, foram criados os *nós*, também dentro do *software*, que representavam as categorias de análise. Com a ajuda do NVIVO, os trechos encontrados nas falas e discussões apresentadas pelos participantes em cada

atividade foram classificados de acordo com os critérios apresentados de cada categoria.

Essa classificação foi realizada de maneira manual. Para que esse processo seja realizado, executa-se a leitura do trecho e, após a identificação de sua categoria, ele é selecionado com o *mouse*, de modo que fique destacado. Em seguida, é necessário clicar com o botão esquerdo do *mouse* sobre o destaque, e escolher a opção “codificar seleção”. Depois, clicar em “codificar em nó existente”.

Para finalizar a ação de classificação, deve escolher a categoria desejada e clicar em “ok”. Assim, cada trecho selecionado foi classificado em uma categoria. Esse processo foi realizado para as quatro atividades de cada participante, resultando em outros arquivos, que eram nomeados pelas categorias, que agrupavam todos os trechos classificados.

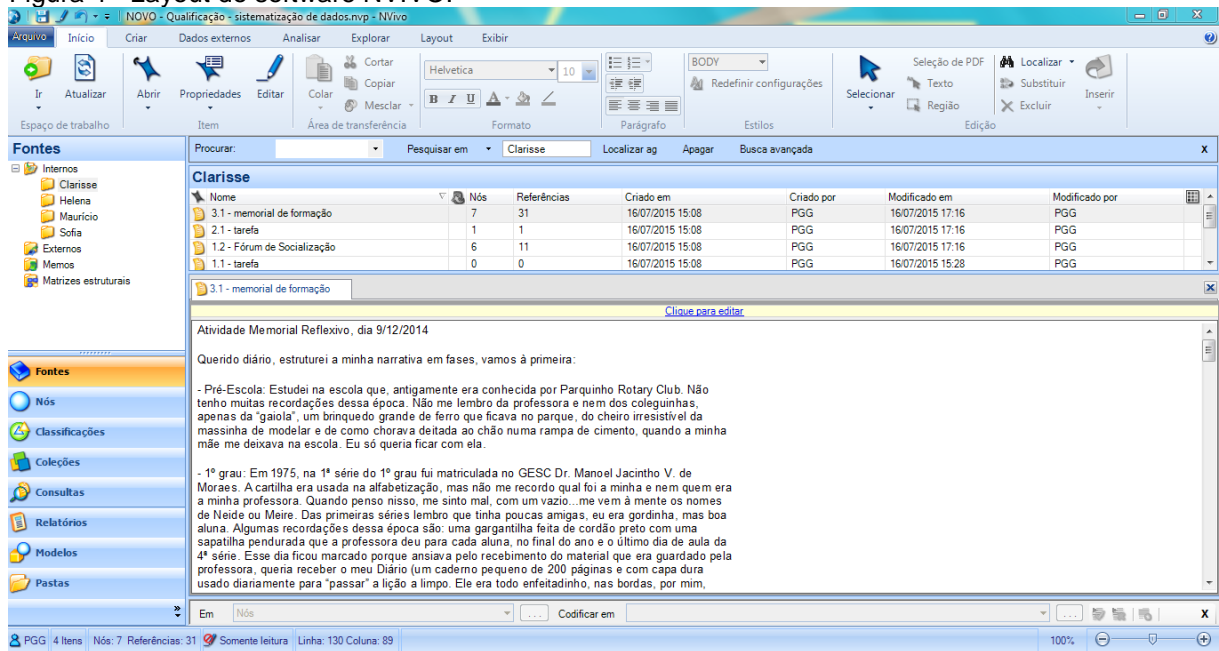
A categoria Crenças e Valores, por exemplo, tem seu próprio arquivo, onde estão agrupados todos os excertos que foram classificados pertencentes a ela. Dentro de cada arquivo, os trechos eram separados por participante.

Na Figura 4, é possível observar o *layout* do *software* NVIVO. Na imagem, está visível as pastas com os arquivos de cada participante (alto da coluna, à esquerda). No caso, está selecionada a pasta da participante Clarisse e, no centro, estão os arquivos referentes a ela. Em exibição está a atividade 3.1 com o conteúdo da atividade elaborado pela participante.

O *software* não é capaz de realizar a categorização automaticamente, porém, é uma ótima ferramenta que auxilia a organização e separação dos dados de maneira que simplifica a visualização dos resultados. Após a classificação, é possível clicar sobre cada nó (categoria) e uma página mostra quais são os elementos classificados dentro dela. O *software* também exhibe porcentagens: qual a porcentagem do texto que está classificada em certa categoria e qual a porcentagem representada por cada trecho classificado. Porém, este recurso não foi utilizado aqui.

Entre estas possibilidades, o NVIVO mostrou-se uma ferramenta múltiplas tarefas e muito útil aos propósitos, mas é necessário tempo e dedicação para aprender a utilizá-lo da melhor maneira possível.

Figura 4 - Layout do software NVIVO.



Fonte: *software NVIVO* utilizada pela pesquisadora.

Após o processo de categorização dos dados, que foi feita de maneira manual pela pesquisadora dentro do *software*, foram elaborados quadros baseados nos arquivos de cada categoria, de maneira que os dados pudessem ser expostos de forma sistematizada e em ordem cronológica para melhor análise e observação.

Esse processo resultou em um quadro para cada sujeito de pesquisa, onde estão condensadas informações das quatro atividades analisadas. Como exemplo, o quadro referente ao participante Maurício pode ser observado no Apêndice A (Quadro 18).

Em seguida, cada categoria foi analisada de modo que subcategorias pudessem ser criadas, partindo-se do quadro teórico. Esse procedimento foi realizado manualmente, fora do *software*. As subcategorias e seus critérios de classificação podem ser conferidas nos Quadros 8 a 16 a seguir.

Quadro 8. Subcategorias da categoria Trajetória Pessoal e seus critérios de classificação.

Subcategoria	Critério de classificação
Infância	Descrição da infância, com fatos relacionados à família, amigos, brincadeiras e outros.
Escolarização	Fatos relacionados ao período de educação básica (ensino infantil, fundamental e médio), como locais e níveis de ensino.
Comportamento/ autodescrição	Como o mentor se descreve quanto à sua personalidade, autoestima, comportamentos típicos da idade, etc.

Incidentes críticos	Acontecimentos que, possivelmente, possam ter influenciado sua vida de maneira significativa e causado impactos na prática docente.
Expectativas	Expectativas dos mentores para os períodos relatados ou para o futuro, que podem ter ser concretizado ou não.
Apoio/ influência familiar	Tipo de apoio recebido pelos familiares para continuar os estudos e/ou ingressar na profissão docente; também foi considerado a falta de apoio familiar, o que pode ter causado impactos na trajetória do sujeito.

Fonte: produção da autora, baseada nas leituras do quadro teórico.

Quadro 9. Subcategorias da categoria “Experiência Como Aluno” e seus critérios de classificação.

Subcategoria	Críticos de classificação
Influência de professores	Professores da educação básica, formação inicial ou continuada que causaram impacto em sua escolha pela docência ou em sua prática.
Lembranças marcantes de quando era aluno	Lembranças da época de escolarização ou formação que possam ter influenciado sua trajetória, escolha pela profissão ou prática.
Influências da trajetória escolar na prática docente	Fatos ocorridos na trajetória escolar que influenciaram a sua identidade docente no aspecto de como o professor age ou se vê como tal.

Fonte: produção da autora, baseada nas leituras do quadro teórico.

Quadro 10. Subcategorias da categoria “Formação Inicial” e seus critérios de classificação.

Subcategoria	Críticos de classificação
Modalidade	Modalidade na qual se enquadrava o curso de formação inicial (magistério ou superior).
Curso	Cursos de formação inicial feitos pelos participantes.
Motivo	Motivos pelos quais optou pela formação inicial.

Fonte: produção da autora, baseada nas leituras do quadro teórico.

Quadro 11. Subcategorias da categoria “Formação Continuada” e seus critérios de classificação

Subcategoria	Críticos de classificação
Autoformação	Leituras, estudos, eventos e outros métodos que os professores encontraram de se informarem e aprenderem que não sejam relacionados aos cursos.
Cursos de curta duração	Cursos de formação continuada de curta duração frequentados pelos participantes.
Pós-graduação (especialização)	Cursos de pós-graduação, modalidade especialização, cursados pelos participantes.
Pós-graduação (mestrado e doutorado)	Cursos de pós-graduação, modalidades mestrado ou doutorado, cursados pelos participantes.
Contribuições	Contribuições dos cursos de formação continuada realizados pelos participantes para sua prática docente, como gestores, conhecimentos e etc.

Fonte: produção da autora, baseada nas leituras do quadro teórico.

Quadro 12. Subcategorias da categoria “Experiência profissional” e seus critérios de classificação.

Subcategoria	Descrição
---------------------	------------------

Cargos ocupados/ funções exercidas	Locais e cargos exercidos pelos participantes (professor, diretor, coordenador, etc.)
Dificuldades/ dúvidas/ desafios	Situações e observações dos participantes que demonstrem barreiras enfrentadas, dúvida em relação à docência ou ao cargo que ocuparam.
Sucessos	Situações em que os participantes atingiram objetivos, superaram desafios, tiveram reconhecimento, etc.

Fonte: produção da autora, baseada nas leituras do quadro teórico.

Quadro 13. Subcategorias da categoria “Socialização Profissional” e seus critérios de classificação.

Subcategoria	Descrição
Pares	Outros professores mais experientes da escola, gestores, etc.
Colegas de curso	Outros professores que os ajudavam fora da escola, em cursos de formação continuada.

Fonte: produção da autora, baseada nas leituras do quadro teórico.

Quadro 14. Subcategorias da categoria “Crenças e Valores” e seus critérios de classificação.

Subcategoria	Descrição
Acerca da escola, de professores e da educação	Crenças pessoais a respeito das funções da escola, da atuação do professor, sobre a educação em geral. Não estão atreladas à literatura, são crenças pessoais provavelmente adquiridas ao longo da vida.
Sobre si mesmo/ crenças pessoais/ valores	Crenças sobre a própria vida, sobre as próprias ações, valores familiares e pessoais.

Fonte: produção da autora, baseada nas leituras do quadro teórico.

Quadro 15. Subcategorias da categoria “Emoções” e seus critérios de classificação.

Subcategoria	Descrição
Insatisfação/ Angústia	Insatisfações e angústias com a carreira, com os alunos, com a educação em geral ou em algum período da vida
Satisfação/ Realização/ Superação/ Motivação	Sentimentos de motivação relacionados à superação de barreiras, sobre a própria carreira, vida pessoal e sobre a educação
Esperança	Esperança em relação à docência, educação e reconhecimento do trabalho docente
Falta de reconhecimento/ Desmotivação	Desmotivação relacionada à falta de reconhecimento de sua profissão, falta de apoio e quanto à desvalorização da educação.

Fonte: produção da autora, baseada nas leituras do quadro teórico.

Quadro 16. Subcategorias da categoria “Conhecimentos” e seus critérios de classificação.

Subcategorias	Descrição
Conhecimento pedagógico geral	Conhecimentos relacionados aos processos de ensinar e aprender, conhecimentos sobre os alunos, como aprendem, seu comportamento, conhecimentos sobre a sala de aula e sua gestão, culturas, manejo de classe, currículo, políticas educacionais, etc.
Conhecimento de conteúdo específico	Conteúdos específicos relacionados à área de ensino do professor. Inclui conceitos, procedimentos, etc. Demonstrações de conhecimentos da matéria, domínio do conteúdo.
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Compreensão sobre o significado de se ensinar um tópico de uma certa matéria; estratégias de

	ensino para certo tópic. É um tipo de conhecimento desenvolvido com a experiência.
Conhecimentos sobre a formação e atuação docente	Conhecimentos acerca da atuação docente, sobre o desenvolvimento profissional, etapas da carreira e suas características, etc.
Conhecimentos sobre a função de gestor, do mentor e da escola	Conhecimentos acerca das funções desempenhadas pelo coordenador, diretor escolar, dos mentores, e as funções da escola na sociedade na qual está inserida.

Fonte: Shulman (1986); produção da autora, baseada nas leituras do quadro teórico.

O próximo passo deu-se pelo processo de análise de cada categoria em particular e a divisão das mesmas em subcategorias, de acordo com os elementos existentes. Esse processo foi realizado sobre os quadros de categorias de cada participante.

Consequentemente, foi realizada uma nova leitura atenta dos dados e iniciado o processo de descrição e interpretação dos mesmos, buscando sempre por pontos convergentes, padrões e pontos divergentes nas histórias de vida e narrativas, a fim de elucidar quais fatos ocorridos na trajetória de vida dos mentores poderiam ter influenciado em sua identidade docente.

O próximo capítulo inicia as análises de dados, trazendo o perfil e a trajetória dos quatro sujeitos de pesquisa. Em seguida, o capítulo 6 e 7 trazem as análises das categorias e subcategorias, com os principais resultados acerca da identidade dos participantes.

5. O perfil dos participantes do Programa de Formação Online de Mentores e a contextualização dos sujeitos de pesquisa.

Neste capítulo, apresenta-se a contextualização dos sujeitos de pesquisa selecionados. Para isso, foi elaborado um quadro com as informações gerais dos mesmos.

Posteriormente, descreve-se brevemente os sujeitos analisados, caracterizando-os individualmente e focando nas suas informações pessoais e profissionais, de maneira que o leitor possa conhecê-los para compreender sua trajetória.

5.1 Os participantes da pesquisa: Maurício, Sofia, Clarisse e Helena

Pautando-se na projeção dos grupos participantes e considerando a escolha pelo segundo grupo (G2), foram selecionados 4 sujeitos para comporem as análises da presente pesquisa utilizando-se das justificativas fornecidas anteriormente e pautadas em Patton (1990), que traz a ideia do espaço amostral focado em um pequeno número de sujeitos e indica que os objetivos estão pautados em analisar especificamente os resultados e não generalizar toda uma população.

O mesmo autor traz à luz da investigação a seleção dos sujeitos por meio da *snowball sampling*, que caracteriza a escolha por meio da indicação indireta de outros membros do grupo ou pelo destaque dos participantes na pesquisa.

Entre os 23 participantes possíveis, através da observação dos comentários das tutoras acerca de cada um de seus membros e como uma aproximação à *snowball sampling*, foram escolhidos 4 sujeitos de pesquisa, sendo que cada um representava o grupo de uma tutora: Maurício, Sofia, Clarisse e Helena (os critérios de seleção foram elencados e justificados na descrição da metodologia).

Com o objetivo de apresentar os sujeitos da pesquisa, exhibe-se o Quadro 17 com as informações fornecidas pelos mesmos no seu perfil, elaborado por eles próprios no AVA, na atividade 1.2 do Módulo 1 (fórum de discussão) e na atividade 3.1 do Módulo 1 (diário reflexivo – memorial de formação).

Em seguida, apresenta-se a caracterização individual de cada sujeito, com o objetivo de apresentá-los ao leitor e contextualizar sua trajetória profissional e

peçoal que serão analisadas. Os dados foram obtidos nas atividades 1.2 (fórum de socialização) e atividade 3.1 (memorial reflexivo de formação) do Módulo I.

Quadro 17 – Informações gerais a respeito dos sujeitos de pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	LOCALIDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA/TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	CARGO(S) ATUAL(IS)
Maurício	48	SP	Graduação em história e Geografia (2001); mestrado em Educação - formação de professores (2013)	Professor (Rede estadual, FEBEM); coordenador pedagógico (3 anos)	Coordenador das Áreas de História e Geografia da Secretaria Municipal de Educação
Sofia	40	SP	Magistério; Graduação e Matemática; Especialização em gestão escolar; pós-graduação em Educação Matemática; Relações étnico-raciais e Gestão Pública	Professora (Educação Infantil - escola particular; PEB II de Matemática); tutora (UNESP/Bauru)	Diretora e Coordenadora (educação infantil - rede municipal - 10 anos)
Clarisse	47	SP	Magistério; cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino; Graduação em Pedagogia; Especialização em Planejamento e Gestão de Organização Educacionais; Pós-Graduação em Gestão Educacional; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação	Professora (estágio do magistério na EI; eventual em uma escola rural - anos iniciais do EF; PEB I (escola estadual de periferia - 1 ano e outras); diretora (EF - periferia - 1 ano e meio)	Supervisora de Ensino da SEE/SP (13 anos)
Helena	51	SP	Graduação em Pedagogia; Especialização em Administração e Magistério; especialização em Psicopedagogia clínica e educação especial; em formação pela UFSCar.	Professora (20 anos)	Coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação; orientadora de estudos no PNAIC

Fonte: Atividades formativas do Programa de Formação *Online* de Mentores (Grupo G2).

5.1.1 Maurício²⁵

Maurício tem 48 anos e, atualmente, é residente de uma cidade de interior do estado de São Paulo. Cresceu na zona rural com seus seis irmãos, em uma fazenda onde seus pais trabalhavam e residiam. A fazenda possuía uma escola que era frequentada pelas crianças que ali moravam, porém, a mesma chegava apenas até a antiga 4ª série do ensino fundamental. Depois disso, aqueles que desejassem

²⁵ Os nomes verdadeiros foram trocados por nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, assim como qualquer informação que possa identificá-los.

continuar os estudos deveriam procurar pela prefeitura e pelo transporte oferecido pela mesma até a escola da cidade.

Maurício não seguiu esse caminho. Deveria iniciar sua profissão de lavrador na fazenda, auxiliando seus pais na manutenção do lar e criação da família e essa ação tinha um valor maior do que a educação. E, aparentemente, a cultura do trabalho estava fixa nos pensamentos de Maurício, que também passara a creditar que esse era seu dever. E assim ele seguiu por 7 anos, até tomar a iniciativa de continuar seus estudos.

“Para dar continuidade havia a necessidade de os moradores reivindicarem transporte até a escola mais próxima que ficava a 16 km, porém, isso não aconteceu. Por qual razão? Para os moradores, de maneira geral, e para meus pais, em particular, ajudar no sustento da casa tinha mais importância do que dar continuidade aos estudos. Ver os numerosos filhos alimentados era uma satisfação, era o que fazia os pais dormirem em paz. Acredito ser este um pensamento que, comumente, permeava a mentalidade dos moradores da zona rural nessa época. [...] Convivendo nesse meio seria impossível para meus pais pensar diferente. Desta forma, meu primeiro registro em carteira data de 01 de setembro de 1982 com o cargo de Serviços Gerais 2, embora já trabalhasse sem registro desde o término da 4ª série, em 1979.” – (Atividade 3.1 do Módulo 1).

Em um determinado momento de sua vida, influenciado por pessoas que o incentivaram a continuar os estudos, Maurício, já com 19 anos, procurou pela prefeitura da cidade e matriculou-se na 5ª série do ensino fundamental, ensino regular e não EJA, indo contra a vontade e aprovação de seus pais. Era necessário trabalhar durante todo o dia, viajar 16 quilômetros até a escola, estudar, voltar para a fazenda e dormir. Essa rotina seguiu-se por um ano, até terminar a 5ª série.

“Quando minha vida de trabalhador da roça já estava consolidada surgiram na fazenda dois rapazes a quem os moradores chamavam de seminaristas. [...] Num dos encontros realizados com os jovens, eles nos falaram sobre a importância dos estudos para as pessoas, principalmente para os adolescentes e jovens. Procuravam nos mostrar que precisávamos buscar algo maior para nossas vidas. Não entendiam como não estudar era aceito como algo natural por nós. [...] Afinal, para que servem os estudos a um lavrador? Porém, as reflexões me desafiaram a romper com uma mentalidade já consolidada, já que os seminaristas propuseram o início de um novo tempo, o recomeço de uma nova história que fora interrompida. [...] um novo tempo se instaurou, o do trabalho e estudo: trabalhar de sol a sol, viajar 16 km, estudar, viajar, dormir, acordar cedo, trabalhar, viajar, estudar.... Uma sucessão de convivências de tempos que se repetiriam durante três anos.” – (Atividade 3.1 do Módulo 1).

Ao terminar, realizou um curso de formação em mecânica geral em uma escola técnica e, depois disso, mudou-se da fazenda junto de um irmão para um município próximo e desta para um terceiro, onde iniciou seu trabalho como faxineiro e auxiliar de motorista no período noturno, o que o forçou a cursar o restante do ensino fundamental (6ª a 8ª série) no supletivo em uma outra cidade, também no interior do estado de São Paulo.

“Começamos [Maurício e os amigos que também foram à escola] enfrentando os primeiros dias até chegar o primeiro mês; enfrentamos os primeiros meses até chegar ao final do ano com a conclusão da 5ª série. Desta forma, todos os desafios foram vencidos, na base da superação, no acreditar e no agir. Nos anos seguintes, 1988 e 1989, cursei Mecânica Geral numa escola técnica [...]. Após a conclusão do curso mudei, juntamente com um dos meus irmãos, o Eduardo, para a cidade de... [...]. Porém, a difícil vida nesta cidade nos levou a mudar para..., onde um emprego noturno como faxineiro e depois como ajudante de motorista, na cidade de..., foram a salvação para não passar necessidades. Se por um lado eu tinha o sustento garantido, por outro, as longas viagens impediam-me de dar continuidade aos estudos frequentando as aulas diariamente e diante dessas condições cursei o Ensino Fundamental, de 6ª a 8ª série, numa escola de ensino supletivo na cidade de..., de 1991 a 1993, comparecendo à escola somente para realizar as provas, uma vez que o tempo que dispunha dava somente para isso. Estudava em casa.” – (Atividade 3.1 do Módulo 1).

Em seguida, ingressou em uma ETEC²⁶ e concluiu seus estudos básicos no ensino médio. Iniciou a faculdade de História, somando 26 anos entre seu ingresso na básica e sua efetivação como professor, experiência que se iniciou com aulas substitutas na rede estadual e como professor de História na Fundação Estadual para o Bem do Menor, a extinta FEBEM.

Depois de 3 anos, efetivou-se na rede estadual e na rede municipal, sempre passando por muitas dificuldades características do início da carreira docente. Passando-se 5 anos, foi convidado para exercer a função de coordenador pedagógico em uma escola da rede estadual da cidade onde reside atualmente.

Ao enfrentar dificuldades devidas à falta de experiência neste cargo, procurou cursar iniciativas de formação continuada, o que o levou a ingressar no mestrado, concluído em 2013.

“Assumir a função de CP, por meio de convite, implicou logo de início desafios e dificuldades que influenciaram o decorrer do exercício do meu trabalho. [...] Uma das dificuldades estava em não possuir formação que pudesse orientar meu

²⁶ Escola Técnica Estadual.

trabalho frente a essas situações. [...] Ao mesmo tempo, teria que conquistar o respeito dos colegas que, em sua grande maioria, eram mais experientes do que eu e, por este e outros motivos, não estavam dispostos a receber orientações de um professor recém-promovido à coordenação. Como resultado dessas inquietações, em março de 2012 iniciei o mestrado na Universidade..., concluindo em dezembro de 2013.” – (Atividade 3.1 do Módulo 1).

Após a conclusão do mestrado, assumiu o cargo de Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação de seu município, o qual ocupa atualmente. Maurício mostra claramente que sua jornada ainda não teve fim, assim como sua formação, que continua em plena desenvolvimento com os planos do doutorado.

“[...] após longos anos morando na roça e lutando para estudar hoje, olho para a história e vejo o quanto valeu a pena. Era tudo muito sofrido, mas as boas lembranças suavizaram tudo e me fazem sentir muito bem.” – (Atividade 1.2 do Módulo 1).

5.1.2 Sofia

Sofia tem 40 anos, reside de uma cidade do interior do estado de São Paulo, é a segunda filha entre dois irmãos e foi alfabetizada em casa, pela mãe e pelo irmão mais velho, antes de entrar na pré-escola. Foi uma criança que brincou bastante e sempre gostou de frequentar a escola, da qual tem boas lembranças sobre as brincadeiras e as professoras.

Sofia, por influência da mãe, inspirada pelo reconhecimento que a função docente tinha na época e com o objetivo de ter tempo para a família, ingressou no magistério concomitantemente ao ensino médio.

“Confesso que escolhi ser pedagoga, ou seja, ser professora, por influência de minha mãe que sempre dizia que era uma profissão onde a mulher conseguia conciliar a rotina doméstica, filhos, marido com a rotina profissional. [...] Além disso, antigamente, quem era professora tinha prestígio e ganhava-se muito bem. Então fiz o colegial e o magistério concomitantemente, um no matutino e outro noturno.” – (Atividade 3.1 do Módulo 1).

Depois, entrou no curso de Matemática, no qual percebeu que queria mesmo seguir a carreira de professora. Desde o primeiro ano já dava aulas como professora substituta na cidade onde reside atualmente.

Logo que terminou a faculdade em Matemática, foi efetivada por meio de concurso na segunda etapa do ensino fundamental do governo estadual, dando

aulas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Durante sua trajetória, também foi coordenadora por dois anos e, em seguida, na mesma escola, foi vice-diretora por mais dois anos. Atualmente, é diretora de uma escola de educação infantil da rede municipal há 4 anos e está afastada das salas de aula desde 2005 para exercer seus cargos na gestão escolar.

Fez pós-graduação, especialização e, então, em 2008 iniciou seu segundo curso superior, Pedagogia. Após se formar, especializou-se em Relações Étnico Raciais e fez outra pós-graduação. E não parou por aí: sempre que possível, realiza cursos a distância oferecidos pelo Governo Federal.

Sempre trabalhou os três períodos do dia, porém, com o nascimento de seu primeiro filho, em 2001, deixou de trabalhar em um período para ficar com o bebê. Além deste, que hoje tem 14 anos, ela também tem mais dois filhos com 7 anos (gêmeos).

Relata problemas e dificuldades com o início de sua carreira, mas também se incomoda com o atual reconhecimento que a profissão tem nos dias de hoje e até já pensou em trocar por jornalismo ou outra semelhante. Porém, ainda acredita na educação.

“Realmente no início não é nada fácil: muitas angústias, ansiedade e até falta de maturidade em correlacionar a teoria com a prática. Mas nunca desisti! Sempre acreditei na educação como caminho para mudar o mundo em um mundo melhor, mais justo e democrático!” – (Atividade 3.1 do Módulo 1).

5.1.3 Clarisse

Clarisse tem 47 anos, é residente de uma cidade do interior do estado de São Paulo e sempre gostou muito de ir à escola e brincar de ser professora. Durante o ensino infantil e fundamental estudou em escola pública e tem nítidas recordações de seus professores, mesmo que algumas delas não sejam agradáveis. Seu ensino médio foi realizado em uma escola na qual se ingressava por meio de uma prova.

“Da 1ª a 8ª série estudei na mesma escola pública, com os mesmos colegas de sala e, geralmente, os mesmos professores nos acompanhavam no ginásio. Acredito que fiz o “vestibulinho” para a 5ª série. Dessa época tenho mais recordações. Uma das aulas que ficaram na minha memória foi a de Ciências, na 5ª série, com o professor... Ele segurou uma cebola na mão e a descascou na nossa

frente, explicando sobre as camadas do planeta Terra. Achei aquilo incrível!” – (Atividade 3.1 do Módulo 1).

Na nova escola, no ensino médio, sentiu-se deslocada, com dificuldades em fazer amigos, o que fez a mãe mudá-la do período da manhã para a tarde, no qual ela também não se acostumou, pois as pessoas tinham um estilo diferente do dela, fazendo com que ela quisesse retornar ao período da manhã, o que não foi possível pela grande concorrência que havia por esse horário. Felizmente, Clarisse fez amigos e acostumou-se ao ambiente. Tem boas e más recordações dessa época também.

Na sua infância, Clarisse relata que teve problemas de autoestima e, ao chegar à adolescência, superou-os, tornando-se mais autoconfiante. Passou a não ir às aulas e a escola constantemente precisava convocar sua mãe para as reuniões.

Após terminar o primeiro ano do ensino médio, sua mãe a matriculou no magistério por conselhos da professora e como uma tentativa de “endireitá-la”, como a própria Clarisse relata. Foi aí que sua realidade começou a ficar diferente dos planos que estava fazendo.

Clarisse sempre teve vontade de estudar em outra cidade no ensino superior. No município em que vive existe uma universidade pública reconhecida, porém os cursos não lhe agradavam. Queria mesmo era ir para uma outra cidade do interior, maior e com uma universidade grande e também reconhecida. Esse sonho, já dificultado pelo ingresso no magistério, que tinha uma longa duração, não ocorreu por conta da sua primeira gravidez aos 17 anos e segundo de magistério.

Após alguns anos, divorciou-se de seu marido e começou a dar aulas como professora substituta no município vizinho ao seu, em uma escola da zona rural. O transporte era feito pela prefeitura e de maneira precária.

Clarisse passou por angústias, dilemas e dificuldades no início de sua carreira, tinha problemas com o conteúdo, o tempo e com as atividades, além de chatear-se por não conseguir utilizar os aprendizados do magistério na sua prática. Para suprir essas demandas, buscou pelas formações da Prefeitura em cursos de curta duração, o que a auxiliou a lidar com suas dificuldades, junto com a socialização com os colegas da classe de formação.

Um tempo após essa formação, efetivou-se como professora da primeira fase do ensino fundamental na rede de ensino estadual, indo atuar em uma escola de periferia, em um bairro violento e dominado pelo tráfico de drogas no município em

que morava. Lá, conheceu uma professora experiente que a auxiliou nas dificuldades e dúvidas em relação à docência.

Prosseguiu na carreira sendo professora em classes de aceleração e melhorou sua confiança no trabalho que fazia, mas sempre procurando por cursos de aperfeiçoamento profissional pois não se satisfazia apenas com a formação no magistério. Conseqüentemente, iniciou o curso superior em Pedagogia na universidade recém-inaugurada da sua cidade.

Clarisse casou-se novamente e teve seu segundo filho. Estudava no período da noite e, quando se formou, assumiu o cargo de direção em uma escola pública de ensino fundamental de periferia dominada pelo tráfico, contexto de trabalho que quase a fez desistir, pois era iniciante nessa função e não tinha o apoio de colegas diretores. Finalmente, uma supervisora de ensino a auxiliou.

“No ano de 2000, me formei e no ano seguinte ingressei como Diretora de Escola pública. Trabalhei um ano e meio em uma escola de ensino fundamental e médio da periferia de... A falta de funcionários e, em alguns casos, de comprometimento no trabalho e os problemas envolvendo drogas e violência dentro da escola me fizeram querer desistir do cargo. [...]Tive, nessa época, três Supervisoras de Ensino, mas somente uma, a D. Ana, me auxiliou. As outras apenas fiscalizavam, apontavam os erros em Termo de Acompanhamento e iam embora.” – (Atividade 3.1 do Módulo 1).

Depois de certo tempo como diretora nessa, Clarisse assumiu um cargo como supervisora de ensino na Diretoria de Ensino de seu município, seguindo todas as orientações da supervisora que a ajudou nos momentos de dificuldade, sempre auxiliando as diretoras escolares e buscando por soluções para os problemas ao invés de sempre apontar os erros. No atual cargo, ela compreendeu que os problemas de uma escola são comuns às outras e que o que ela enfrentou não era sua culpa.

Nesse contexto, ingressou na Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais e, depois, Especialização em Gestão Educacional, formações que a motivaram a continuar estudando e, sendo assim, ingressou e concluiu o mestrado em Educação. Em seguida, terminou o doutorado, ambos em uma universidade federal. Clarisse não pretende encerrar seus estudos, quer continuar e realizar o pós-doutorado.

5.1.4 Helena

Helena tem 51 anos, residente de uma cidade do interior do estado de São Paulo, filha de pais que tiveram pouca escolarização (apenas os anos iniciais do ensino fundamental) e a única dos três filhos que seguiu a carreira docente, sempre incentivada a continuar estudando por seus pais, que reconheciam a importância da formação.

Sempre gostou de brincar de ser professora e tinha primas que já atuavam no magistério. Porém, para ajudar a família financeiramente, começou a trabalhar aos 14 anos na parte financeira de uma empresa, dividindo a jornada de trabalho de 9 horas diárias com os estudos no ensino médio e técnico em contabilidade.

Após a conclusão do ensino médio, Helena passou por uma cirurgia ortopédica, o que a impediu de trabalhar e estudar por um ano, deixando-a muito chateada pois tinha como objetivo ser professora. Assim que se recuperou, ingressou no magistério.

“Ao concluir o segundo grau, fui cometida por uma cirurgia ortopédica que me impossibilitou de trabalhar e estudar por um ano, e que muito me abalou, pois vi que o sonho de ser professora estava ficando distante. Com a recuperação total, me matriculei no curso de Magistério, mesmo sabendo que faria por duas vezes o segundo grau.” – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Iniciou sua carreira docente como professora eventual, o que se mostrou uma experiência difícil que quase a fez desistir, principalmente pelo fato de ser iniciante e não saber lidar com os alunos, que pouco a respeitavam por ser uma professora substituta, tornando as aulas tumultuadas.

“Primeiramente fui professora eventual nas escolas, uma experiência bastante complicada e quase desisti. Devido à pouca experiência em relação na disciplina, os alunos já naquela época não respeitavam os professores eventuais, as aulas eram tumultuadas. O que hoje é algo que não mudou e, infelizmente, piorou...” – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Durante esse período, também iniciou o curso superior de Pedagogia, estagiando por dois anos na FEBEM e, logo após, assumiu uma classe de alfabetização, duas experiências muito conflitantes e desafiadoras.

Depois disso, participou de um processo seletivo da rede SESI, na qual permaneceu como professora por 15 anos, onde aprendeu muito e foi motivada a se

especializar em Psicopedagogia Clínica, o que a aproximou de estudiosos e grandes nomes da pesquisa educacional.

Helena acreditava que, com sua experiência de 18 anos como professora, poderia ajudar outros professores e assumiu um cargo de coordenação pedagógica de educação infantil, o que representava outro desafio, pois não tinha experiência como gestora ou neste nível de ensino, o que a levou a estudar mais.

“Acreditava que podia ir além e contribuir com minha experiência na docência de 18 anos com outros professores, então prestei concurso público municipal de Coordenador Pedagógico.

Na função de coordenadora pedagógica fui atuar com escolas de Educação Infantil (0 a 5 anos). Outro desafio a ser vencido, pois minha experiência era no fundamental (6 a 10 anos), tive que estudar e aprender sobre essa fase escolar, compreender o contexto de criança...” (Atividade 3.1 do Módulo 1).

Em seguida, assumiu a coordenação pedagógica da Secretaria de Educação do município, cargo no qual busca formar professores e sempre se aperfeiçoar e manter-se atualizada, participante de reuniões e congressos. Helena ainda ressalta que permanece em busca de conhecimento e acredita na educação para formar cidadãos.

Com esta caracterização dos participantes, onde se observa sua trajetória pessoal, a escolha pela docência e o processo formativo contínuo, objetiva-se introduzir seu contexto para que o leitor possa compreender a sua identidade. O próximo capítulo apresenta a análise das categorias elaboradas para classificação dos elementos formadores da identidade docente e de mentor dos participantes.

6. A vida e a profissão docente: narrativas dos sujeitos participantes do Programa de Formação Online de Mentores

Neste capítulo, com o objetivo de expor as análises e os resultados da pesquisa, os dados foram agrupados e organizados de acordo com a cronologia da metodologia de pesquisa e serão apresentados da seguinte maneira:

- a) Apresentação do quadro do participante Maurício, no Apêndice A (Quadro 18) referente à categorização dos dados nas categorias: trajetória pessoal; experiência como aluno; formação inicial; formação continuada; experiência profissional; socialização profissional; crenças e valores; emoções e conhecimentos. Os quadros foram elaborados para cada participante, porém, aqui é exibido apenas do participante Maurício como exemplo.
- b) Apresentação do quadro da subcategoria Trajetória Pessoal, que é um exemplo da subcategorização dos elementos das categorias primárias. O restante das categorias foram organizadas e subcategorizadas da mesma maneira, porém, aqui optou-se por trazer apenas um exemplo. O mesmo encontra-se no Apêndice B (quadro 19).
- c) Análise de cada categoria com base na literatura, seguindo a metodologia de pesquisa proposta.

Através das análises dos quadros, das informações obtidas e das histórias de vida dos sujeitos, é possível perceber certas similaridades e algumas divergências em relação aos seus contextos, acontecimentos marcantes, escolha pela docência, crenças acerca da profissão, valores pessoais, visão sobre si mesmo e outros aspectos considerados importantes para a construção da identidade docente.

De acordo com Connelly e Clandinin (1999), o conhecimento é formado e expressado de acordo com o contexto de vivência e atuação. Dessa maneira, os diferentes contextos vividos pelos sujeitos, possivelmente, influenciaram e continuam influenciando de maneiras diferentes a constituição de sua identidade docente (CLANDININ; HUBER, 2010).

Narrar a própria história pode ser considerado um exercício de formação reflexiva na medida que o sujeito recupera experiências e conhecimentos por meio das lembranças e reflexões sobre as próprias ações e práticas (BOLÍVAR, 2002):

Narrar biograficamente a experiência permite reconstruir a trajetória de vida não só no sentido óbvio de ações (passada ou atuais), expressas por meio de relatos que fazemos ou ouvimos, porém mais radicalmente no sentido de que os pensamentos e ações estão estruturadas em *práticas narrativas* ou discursivas. 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. [...] Nesse sentido a autobiografia é um *ato de invenção do eu* submetido a revisão, exegese e interpretações sucessivas. Narrar a história de nossa vida é uma auto-interpretação do que somos, uma encenação através da narração. (p. 111 – destaques do autor)

A seguir, encontra-se a interpretação e análise das narrativas dos mentores em formação. Para a compreensão desta seção, vale a pena ressaltar que as comandas das atividades analisadas para a composição da análise dos dados podem ser observadas nos Anexos C, D, E e F.

As atividades 1.1 e 2.1 do Módulo I não são compostas exclusivamente por narrativas, também possuem análises acerca de um filme e sobre a aprendizagem da docência pelos mentores. Para esta investigação, foram consideradas apenas os trechos que caracterizam narrativas e conhecimentos acerca da profissão docente e função do mentor.

Inicialmente, foi elaborado um quadro para cada mentor e cada quadro está foi dividido horizontalmente em categorias de análise. Verticalmente, foram inseridas as informações das quatro atividades analisadas, condensadas no mesmo quadro e organizadas de maneira cronológica.

Também é importante dizer que há a separação vertical dos quadros em dois períodos: desenvolvimento pessoal, que envolve a trajetória do mentor desde sua infância até o início da fase adulta; e desenvolvimento profissional, que abrange o período de formação acadêmica até a atuação profissional nos dias atuais.

Como dito anteriormente, apresenta-se os dados de Maurício como ilustração no Apêndice A (Quadro 18).

6.1. Análise interpretativa dos dados obtidos e das categorias elaboradas a partir das narrativas dos participantes do Programa de Formação Online de Mentores

De acordo com Goodson (1992), o direcionamento que se dá ao desenvolvimento profissional e à carreira de professores só pode ser completamente compreendido se houver um olhar atento e aprofundado sobre as vidas dos docentes, indicando que a trajetória pessoal tem grande influência na maneira como eles exercem sua função e se desenvolvem como profissionais da educação.

Segue-se uma análise aprofundada acerca dos fatos e acontecimentos na trajetória dos mentores analisados, de modo a elucidar quais fatores podem ter influenciado sua identidade docente. A análise foi realizada em cada categoria levando em conta a subcategorização, reunindo pontos convergentes e divergentes entre as narrativas dos sujeitos.

6.1.1. Trajétória pessoal

Existem diferentes contextos nas histórias de vida dos mentores analisados quando consideramos sua trajetória pessoal, a começar da infância e juventude: Sofia e Helena sempre sonharam em serem professoras, mas a primeira teve que deixar o sonho para mais tarde, enquanto trabalhava para ajudar no sustento de casa; Maurício não tinha planos de estudos para além da quarta série do ensino fundamental, quem dirá para uma profissão docente e Clarisse foi obrigada pela mãe a fazer o magistério, apesar de começar a gostar da profissão algum tempo depois.

“Desde muito cedo, ou melhor, desde a minha infância sempre imitava o dia a dia de uma sala de aula; adorava brincar de escolinha, mas sempre queria ser a professora e nunca os alunos...” – Sofia – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“A docência era algo que já me contagiava desde muito cedo, adorava dar aulas para minhas amigas da escola, tinha primas mais velhas que lecionavam e isso me motivava ainda mais. Mas a docência não foi minha primeira atividade profissional, tive que trabalhar muito cedo, entre 14 e 15 anos numa empresa que nada se parecia com escola [...]” – Helena – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Desde criança, o trabalho para garantir meu sustento esteve ocupando o espaço da educação escolar, fato que contribuiu para que precisasse de um longo tempo para chegar à conclusão da faculdade e ao exercício da docência.” – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Ao terminar a 1ª série, a minha mãe realizou a minha matrícula no curso de Magistério, na mesma escola onde estudava, com os conselhos de uma professora, pensando em me “endireitar”. O Magistério não tinha disciplinas da área de Exatas e sua duração era de um ano a mais que o colegial normal. Meu sonho estava desabando!!” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Esta diferenciação exemplifica que professores, apesar de parecer que possuem ciclos de vida e carreira semelhantes (HUBERMAN, 1992), possuem singularidades que diferenciam sua trajetória de vida pessoal e profissional e que os tornam distintos entre eles (BOLÍVAR, 2002).

Existem diversas teorias acerca das diferenças existentes no domínio e nos conhecimentos entre os professores. A principal delas é que professores se desenvolvem e aprendem a ensinar através de sua experiência, a qual pode ser compreendida como iniciada em diferentes etapas da vida. Assim como existem outras teorias que tratam da cognição, da intuição e de outros fatores relacionados tanto ao domínio de conhecimentos e habilidades quanto à trajetória de vida pessoal e profissional do docente (DAY, 2005).

Em relação à infância vivida pelos participantes, percebe-se que foi um período marcante para Maurício, que descreve sua trajetória escolar como longa por conta da interrupção dos estudos na infância, devido à falta de escola na fazenda onde cresceu e à necessidade de trabalhar para ajudar seus pais no sustento da casa.

O trabalho como funcionário em diversos contextos para se manter financeiramente está presente em toda vida de Maurício até seu ingresso na vida profissional docente. Helena também se refere à sua adolescência lembrando do trabalho no período diurno e a ida à escola no período noturno, rotina também necessária para ajudar na renda familiar.

O trabalho presente na vida dos sujeitos, não relacionado às atividades docentes, segundo Goodson (1992), pode ter impactado em sua prática profissional, oferecendo-lhe alternativas de lidar com os alunos:

O ter sido educado num ambiente sociocultural próprio da classe trabalhadora pode, por exemplo, propiciar conhecimentos e experiência valiosos para o ensino em um ambiente semelhante [...]. A origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional. (p. 72)

Sofia e Helena relatam uma infância repleta de brincadeiras onde elas eram as professoras. Sofia também fala sobre sua alfabetização precoce e ambas explicitam a satisfação em estudar e ir à escola, período do qual possuem diversas lembranças e reflexões.

Seguindo essa perspectiva, Marcelo e Vaillant (2009) concordam que a identidade docente pode ser considerada um aspecto comum aos professores, mas específica para cada um. É uma construção advinda da história pessoal do professor

e da sociedade na qual ele se desenvolveu, compreendendo-se, assim, que as experiências infantis poderiam contribuir para as referências acerca da prática docente.

Ainda no campo das trajetórias pessoais e seus fatos, Clarisse, Maurício, Sofia e Helena descrevem acontecimentos que causaram certas mudanças nas expectativas e, conseqüentemente, nos seus planos para o futuro, afetando decisões acerca da escolha pela docência e/ou acerca de suas experiências profissionais.

Clarisse ansiava por cursar o ensino superior em uma universidade pública que se localizava em uma cidade diferente da qual ela residia. Suas expectativas foram interrompidas pela sua matrícula no magistério, forçada pela mãe, seguida de sua primeira gravidez e, conseqüentemente, o casamento aos 17 anos, fazendo-a se dedicar apenas à família após o término do magistério.

“No segundo ano do magistério engravidei e minha filha Ana²⁷ nasceu, no dia em que fiz 17 anos, o pai tinha 18. [...] Morar em república e ir para a Unicamp se tornaram sonhos muito distantes da possibilidade. [...] Terminado o Magistério, me dediquei apenas à família.” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Clarisse permaneceu apenas dedicando-se à família até o momento que se divorciou e, a partir daí, talvez pela necessidade de trabalhar para se sustentar e à filha, ingressou na carreira docente como professora eventual em uma escola rural. Esse mostrou-se um segundo evento crítico na vida de Clarisse, que talvez tenha representado um impacto considerável em sua trajetória.

“Terminado o Magistério, me dediquei apenas à família. Após alguns anos me separei do meu marido e fui trabalhar como eventual em uma escola de sítio no município vizinho” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Maurício descreve um acontecimento em sua juventude que considera um ponto crítico para seu reingresso nos estudos e, indiretamente, o início de sua formação para ser professor. Suas expectativas eram de apenas ser um funcionário do campo na fazenda onde cresceu, casar-se, ter filhos e continuar trabalhando para sustentar sua própria família. Não tinha em mente a importância dos estudos pois estes não teriam validade no trabalho do campo.

“No exercício dessa profissão, à medida que o tempo ia passando, os saberes do dia a dia como trabalhador passaram a fazer parte cada vez mais de minha

²⁷ Nomes foram trocados para preservar as identidades.

formação e, em contrapartida, as aprendizagens escolares, aos poucos, foram caindo no esquecimento”. – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Em certa altura de sua juventude, dois seminaristas foram à fazenda onde Maurício morava para levar a religião durante a Semana Santa. Os mesmos falavam da valorização do estudo, da importância e relevância para o desenvolvimento pessoal. Esse fato, de acordo com Maurício, que havia estudado apenas até a 4ª série do ensino fundamental, despertou nele o interesse em estudar e em recomeçar.

“Quando minha vida de trabalhador da roça já estava consolidada surgiram na fazenda dois rapazes a quem os moradores chamavam de seminaristas. [...] Não entendiam como não estudar era aceito como algo natural por nós. [...] O encontro de dois modos distintos tende a provocar transformações e, no meu caso, essas intervenções foram provocativas. [...] As reflexões me desafiaram a romper com uma mentalidade já consolidada, já que os seminaristas propuseram o início de um novo tempo, o recomeço de uma nova história que fora interrompida.” – Maurício – atividade 3.1 do Módulo 1.

Outra influência na escolha pela docência é relatada por Sofia que, apesar de sempre admirar o trabalho do professorado, fora motivada por sua mãe a seguir a carreira do magistério por ser compatível com os cuidados com a família.

“Confesso que escolhi ser pedagoga, ou seja, ser professora por influência de minha mãe que sempre dizia que era uma profissão onde a mulher conseguia conciliar a rotina doméstica, filhos, marido com a rotina profissional.” – Sofia – Atividade 1.2 do Módulo 1.

Helena tinha como sonho a profissão docente, porém, enquanto cursava o ensino médio, também precisou trabalhar para auxiliar a família, já que seus pais não dispunham de condições para que ela apenas estudasse. Após o término do ensino médio, Helena passou por uma cirurgia ortopédica que a deixou longe da escola e do trabalho por aproximadamente um ano, fazendo com que ela tivesse que adiar seus planos e expectativas de se tornar professora.

“Ao concluir o segundo grau, fui cometida por uma cirurgia ortopédica que me impossibilitou de trabalhar e estudar por um ano, e que muito me abalou, pois vi que o sonho de ser professora estava ficando distante.” – Helena – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Considerando os impactos (positivos ou negativos) que esses fatos causaram na trajetória dos quatro sujeitos, é possível caracterizá-los como incidentes críticos, que é definido por L. Fond-Harmant *apud* BOLÍVAR (2002) como uma “ruptura, é importante e significativo, referido a crises e eventos críticos que deram lugar a mudanças de rumo no curso da vida” (BOLÍVAR, 2002, p. 189).

Bolívar (2002) também chama de fases críticas os períodos lembrados em retrospectiva e que significaram mudanças relevantes na trajetória dos professores, influenciando decisões e rumos tomados. Os principais elementos que podem ocasionar incidentes ou fases críticas são pessoas significativas, como familiares, amigos, professores ou os contextos de trabalho.

Scartezini (2014) aponta que um incidente crítico pode ser compreendido como um acontecimento que afeta a identidade do indivíduo, que reflete e age para solucioná-la. Pode ser que esta ação seja ou não suficiente, causando grande emoção nos sujeitos, levando-os à reflexão, o que já pode ser suficiente para causar mudanças significativas.

Na direção de narrar os fatos que possuem importância na sua trajetória, como, por exemplo, os incidentes críticos, o sujeito escolhe os fatos a serem contados e os recria, o que permite que ele compreenda os acontecimentos e lhes dê significados, assim, tendo a possibilidade de pensar em diferentes ações futuras (BOLÍVAR, 2002; FRANCO, 2013). Os incidentes críticos podem contribuir para a reflexão sobre a própria ação dos professores ao utilizarem “elementos do passado para esclarecer, articular, compreender e controlar os hábitos e práticas profissionais cotidianas” (BOLÍVAR, 2002, p. 192).

Os incidentes críticos também podem ser relacionados à formação da identidade profissional, dizendo que essas experiências são decisivas na vida do docente e rendem muitos significados e aprendizagens para a formação do professor e para a constituição de sua identidade como tal (BOLÍVAR, 2002).

Sobre Sofia, a qual a mãe convenceu a ser professora por ser compatível com a vida familiar, pode-se perceber o impacto patriarcal sobre a feminização da profissão docente, a qual oferece à mulher as impressões de que é possível, nesta profissão, trabalhar e cuidar da família. Este também é um dos principais motivos pelos quais a docência é uma profissão majoritariamente ocupada por mulheres (BOLÍVAR, 2002).

Tambara (1998) aponta, como uma das principais causas da

feminização da docência, a compatibilidade com os afazeres domésticos. O autor também elenca algumas outras possíveis justificativas que estão relacionadas à história da educação e à cultura sexista muito presente principalmente no Brasil, se iniciando com o ensino prioritário à meninos nas escolas dos séculos passados.

Sendo assim, possivelmente, existe certa associação da profissão docente à uma carreira de segundo nível, mais desvalorizada economicamente. Conseqüentemente, foi atribuído à mulher a função de educar que, apesar de ser uma profissão socialmente reconhecida, em questões de salário, não se igualava às funções atribuídas aos homens (TAMBARA, 1998).

6.1.2. Experiência como aluno

Apenas Clarisse, Maurício e Sofia apresentaram elementos que pudessem ser classificados nesta categoria, que foi dividida em 3 subcategorias: influência de professores; lembranças marcantes de quando era aluno; e influências da trajetória escolar na prática docente.

De certa maneira, os professores do ensino básico dos três sujeitos tiveram papéis na escolha ou na atuação docente dos mesmos, seja por influenciarem a opção do magistério por servirem de modelo, ou por mostrarem como não ser um professor.

Sofia e Clarisse demonstram reflexões acerca do período de escolarização, trazendo à tona situações vividas, professores e atividades realizadas, além de impressões sobre os colegas e os próprios docentes.

“Eu sempre gostei de estudar, de ir à escola, mas diferente de meu irmão mais velho que entrou na escola com apenas 3 anos de idade, eu só entrei com 6 anos na pré-escola, mas por acompanhar mamãe nos deveres de casa de meu irmão, aprendi a ler e escrever antes mesmo de entrar na escola” – Sofia – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Em relação às marcas da Educação Infantil deixadas em mim, destaco os momentos lúdicos, a ida ao parque e os trabalhos focados sempre nas datas comemorativas...” – Sofia – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Na minha classe da pré-escola, tinham poucas crianças, em média umas quinze; e eram crianças calmas e obedientes pois se as professoras argumentassem que falariam para os pais, já tremíamos de medo!!!” – Sofia – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Uma das aulas que ficaram na minha memória foi a de Ciências, na 5ª série, com o professor Baptistella. Ele segurou uma cebola na mão e a descascou na nossa frente, explicando sobre as camadas do planeta Terra. Achei aquilo incrível!” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Tinha dificuldades em Matemática com a professora Verinha. Sorte que ela teve filhos durante a minha escolaridade e, no seu lugar, o professor Sinésio assumiu as aulas. Com a sua ajuda, eu conseguia entender a Matemática. Ele era calmo e explicava de forma diferente da professora Verinha, e eu aprendia.” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Para Mizukami (1996), os professores constroem quadros referenciais acerca dos elementos de sua profissão a partir das interações que experimentam ao longo de sua vida pessoal e carreira docente. Essas referências levam em conta a teoria, a prática e a trajetória do professor enquanto aluno, período no qual se inicia a construção de suas concepções acerca do trabalho docente.

Clarisse relata que, durante seu ensino básico, tinha ótimos professores, dos quais lembra histórias repletas de detalhes. Além disso, os professores do ensino básico e superior serviram de modelos docentes para sua própria prática, assim como também agiam de maneiras que ela não concordava, acabando por servirem de exemplos do que não fazer dentro da sala de aula.

“Lembro-me da professora Doroti, de Língua Portuguesa. Ela, com a sua austeridade e profundo conhecimento da língua nos tratava bem e prestávamos atenção às aulas.” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Como fonte de conhecimento para a docência, tive os bons professores do ensino básico e do nível superior e os professores que serviram como “antimodelos” quanto a atitudes que não gostaria de seguir na minha profissão.” – Clarisse – Atividade 2.1 do Módulo 2.

Maurício relata que, ao chegar ao ensino médio, sabia das dificuldades que teria se optasse pela faculdade, o que nunca tinha lhe passado pela cabeça. Mas, ao observar o professor de história e sua didática, foi influenciado a seguir a carreira do magistério, especificamente como professor de história.

“Até o 2º ano do Ensino Médio, início de 1995, não passava por meus pensamentos fazer faculdade, devido às condições financeiras, embora já estivesse consciente, pelos desafios que enfrentara, que a busca pelo conhecimento era fundamental para ter uma vida melhor. A partir desse ano, observando como esse professor se dedicava às aulas, sempre preocupado em relacionar as aprendizagens com as questões sociais da época, senti o desejo de ser professor.” – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Sofia admirava muito uma de suas professoras, que era carinhosa com os alunos, mas exigia muito deles. Mas, agora, sendo ela a docente, relembra as atitudes da professora de sua infância e reflete sobre isso, chegando à conclusão que a mesma poderia ter agido diferente.

“Além disso, a professora Dona Maria era carinhosa e ao mesmo tempo bastante rígida; exigia atenção e atividades bem-feitas, caprichadas, caso contrário, ela apagava e tínhamos que refazer... Isso nunca aconteceu comigo, pois sempre fui muito caprichosa e dedicada aos estudos. Tenho boas lembranças do tempo da educação infantil, mas confesso que hoje, ao lembrar de algumas situações, penso que a professora poderia se atentar mais em dar atividades com metodologias lúdicas e não tão alfabetizadoras como o fez.” – Sofia – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Os professores presentes nas lembranças dos três sujeitos, possivelmente, causaram impacto e influenciaram a construção de suas identidades docentes. Knowles *apud* Beijard, Meijer e Verloop (2003) cita as experiências da infância, professores-modelo e pessoas significantes como aspectos relevantes na trajetória docente pois podem influenciar a constituição da identidade docente do professor em formação.

Beijard, Meijer e Verloop (2003) também apontam que professores precisam enfrentar e se adaptar a papéis e expectativas, possivelmente idealizados durante seu período como alunos, para construir o sentido de sua atuação. Goodson (1992) concorda com os autores anteriores e acrescenta que o ambiente sociocultural em que nos desenvolvemos e nossas experiências de vida certamente influenciam nossa identidade.

Sobre as reflexões de Clarisse acerca dos modelos oferecidos pelos professores do ensino básico e superior, Marcelo Garcia (1999a, p. 39) diz que “aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados *bons professores* [...]”. Shulman (1986) explicita que a aprendizagem não ocorre pela experiência vivida, mas sim a partir da reflexão sobre ela. E, ainda, a narrativa de casos de ensino vivenciados se tornam uma importante ferramenta para a reflexão sobre a experiência.

Clarisse também explicita reflexões acerca do aprendizado dos seus alunos baseada nas observações sobre a prática de seus professores feitas na sua época como aluna, as quais a influenciaram no seu próprio exercício docente.

“Bem, o que ficou dessa época [ensino fundamental], mais latente, foi a compreensão de que uma outra forma de lecionar, seja pela experiência prática, como na aula de Ciências ou de Educação Artística, ou pela metodologia diferente ao trabalhar a dificuldade de determinado aluno, como nas aulas de Matemática, tem uma repercussão positiva no processo educativo do aluno.” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

A respeito da afirmação de Clarisse, concorda-se com Feiman-Nemser *apud* Marcelo García (1999a) quando coloca que o professor aprende a ensinar enquanto ainda é aluno, na fase chamada de pré-treino, a qual:

Inclui experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor. (p. 25)

A respeito disso, Lortie *apud* Flores e Day (2006) aponta que a experiência prévia durante o período de escolarização tem uma grande influência sobre o processo de formação docente e, conseqüentemente, sobre a constituição da identidade.

Olhando para o aprendizado da docência como um processo temporal, ou seja, que acontece através do tempo, grande parte dos conhecimentos sobre o ensino e sobre como ensinar são provenientes da própria história de vida dos professores e do seu período como aluno, já que permaneceram nesta posição por cerca de 16 anos. Esse fato pode contribuir para a formação de conhecimentos, crenças e reflexões acerca da profissão docente (TARDIF, 2002).

Oruç (2013) destaca que o desenvolvimento da identidade docente pode ser influenciado pelo contexto em que os professores vivem e atuam, assim como suas experiências enquanto alunos da educação básica ou do ensino superior.

6.1.3. Formação inicial

As narrativas dos sujeitos permitiram a identificação de três categorias de dados: modalidade (magistério ou superior); curso (cursado no ensino superior); e motivo pelos quais optou pela carreira docente.

Marcelo García (1999a) aponta que as principais funções da formação inicial de professores são “que os professores em formação se constituam como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino” (p. 80). Para o autor, a formação inicial deve preparar os futuros professores para os estudos acerca de si

mesmos, do mundo e do conhecimento adquirido ao longo da carreira docente; para a formação continuada; para desempenhar papéis de agentes de renovação nas escolas; e para enfrentar desafios no seu cotidiano profissional.

Como primeira formação inicial e preparação para o ingresso na carreira docente, Clarisse, Sofia e Helena cursaram o magistério antes de ingressarem no curso superior. Como se sabe, o magistério foi uma modalidade de ensino docente presente no Brasil até a implementação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determinava que os professores da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) deveriam ser formados apenas pelas instituições de ensino superior credenciadas no prazo de até 10 anos. O magistério formava professores para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, unindo a teoria e a prática e, com a lei acima citada, passou a ser substituído pelos cursos de formação superior (ANDRADE, 2011).

Enquanto Clarisse, Sofia e Helena cursaram a formação superior em Pedagogia, Maurício cursou História. Além da Pedagogia, Sofia também se formou em Matemática.

De acordo com Marcelo e Vaillant (2009), a construção da identidade docente se inicia enquanto o professor ainda é aluno nas escolas, porém, só se consolida após a formação inicial, já que esse período possui profunda influência sobre o seu desenvolvimento.

Para Oruç (2013), os contextos vividos pelos professores, como os locais onde vivem, atuam e suas experiências de formação inicial influenciam e contribuem para o remodelamento da identidade docente. Considerando que a identidade é composta por um conjunto de significados e aprendizados adquiridos durante sua trajetória, pode-se sugerir que a formação inicial, fonte dos conhecimentos específicos e pedagógicos (IMBERNÓN, 2010), é uma importante etapa da carreira dos professores e para a constituição de sua identidade, apesar de ser consideradas por alguns estudiosos insuficiente para que o professor esteja preparado para adentrar as salas de aula e saber ensinar (MIZUKAMI et al, 2010).

Em relação à escolha do magistério como carreira a ser seguida, pode-se afirmar que Clarisse, Sofia e Helena, desde a infância, admiravam a docência e queriam ser professoras. Mas, com a chegada da maturidade, outros motivos as levaram a seguir esse caminho, inclusive Maurício, que não tinha perspectivas futuras na área do ensino para sua vida adulta.

Clarisse, a princípio, adentrou o magistério atendendo às ordens da mãe, como já explicado anteriormente. Queria ser professora quando criança, mas na adolescência, vislumbrava a vida em república e a faculdade em outra cidade. Apesar de contrariada, passou a gostar do curso do magistério e da docência, o que a levou a se interessar por continuar os estudos e aprender mais, já que, como professora do ensino básico, havia entrado em uma rotina que a deixava desconfortável.

“Apesar de sempre procurar me integrar das “novidades” da SEE, surgiu um desconforto, queria mais. A rotina tomou conta de mim. Assim que abriu a primeira faculdade de Pedagogia no município, fiz a minha matrícula.” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Maurício admite que fazer faculdade e ser professor nunca esteve em seus planos para o futuro, principalmente por conta de todas as dificuldades e barreiras a serem superadas, mas, ao observar a prática de um professor de história no ensino médio, sentiu-se influenciado a seguir a mesma carreira (um trecho deste período já foi exposto anteriormente).

“Na época, estava engajado na Pastoral da Juventude da cidade de ... e tínhamos discursos revolucionários onde acreditávamos que deveríamos e poderíamos transformar a sociedade com nossa atuação, reivindicando nossos direitos ou denunciando as injustiças. O senhor Andrade era um professor que fazia das aulas de História momentos de discussões sobre as questões da atualidade e isso me atraía.” – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Sofia declara o interesse pela docência proveniente, além da sua vontade de ensinar, o anseio pelo conhecimento acerca do comportamento humano e para contribuir para a formação humana.

“Assim, escolhi ser pedagoga para entender melhor o comportamento humano nas primeiras fases da vida e trabalhar para moldar certas atitudes das crianças bem como poder contribuir ao processo de aceitação ao diferente; a integração de forma mais amena.” – Sofia – Atividade 1.2 do Módulo 1.

A justificativa de Helena foi classificada na categoria “crenças e valores” e explica em geral sua busca por conhecimento e por formação, mas, retomando sua trajetória e seu anseio por ser professora desde quando era aluna do ensino fundamental, foi considerado que sua defesa pela educação de qualidade também foi sua motivação pelo ingresso na docência.

“Na minha trajetória profissional tive várias funções e desafios a superar! E o maior deles é defender a educação de qualidade como um direito de todos! Dessa maneira, estou em busca de saberes que possam contribuir para que os professores sejam capazes, além de transformar um conteúdo em algo mais significativo e prazeroso aos alunos, formar cidadãos.” – Helena – Atividade 1.2 do Módulo 1.

A escolha pela profissão docente, geralmente, é marcada por angústias e motivações e ocorre, a princípio, na adolescência, período com acontecimentos marcantes e repleto de dúvidas, como a escolha por uma carreira profissional, a qual pode ser influenciada por diversos fatores, como as posições políticas, crenças religiosas, crenças e valores pessoais, situação econômica do país, família e amigos (SANTOS, 2005). A autora também defende que esse período faz parte da construção da identidade docente e é muito importante para a escolha dos caminhos que serão seguidos.

Pode-se sugerir que as buscas de Sofia e Helena pela docência foram fatores importantes na constituição de sua identidade, já que suas crenças e valores, categoria melhor explorada à frente, influenciaram na escolha que fizeram e na determinação de ingressar na carreira docente.

6.1.4. Formação continuada

A categoria de formação continuada foi dividida em cinco subcategorias. Na subcategoria autoformação, foram considerados excertos com referências ao desenvolvimento profissional fora de cursos ou da escola, uma formação buscada pelo sujeito, mas realizada por conta própria, através de estudos e participações em eventos científicos.

Em cursos de curta duração, foram inseridas informações sobre os cursos de aperfeiçoamento profissional realizados pelos sujeitos. Em pós-graduação (especialização), considerou-se as informações a respeito das especializações feitas, assim como em pós-graduação (mestrado e doutorado), como o próprio nome diz, classificadas informações sobre esse tipo de formação.

Na última subcategoria, contribuições, são informações fornecidas pelos participantes a respeito das melhorias oferecidas pelas diferentes formações continuadas para o exercício de sua função e para seu desenvolvimento profissional.

Os quatro sujeitos investigados investiram em sua formação continuada através de cursos de aperfeiçoamento profissional e pós-graduação. Maurício, além

do desenvolvimento através dos cursos, também fala sobre a aprendizagem pela experiência e mudanças de atitudes, o que foi considerado uma autoformação.

“No primeiro momento, a experiência de trabalho, como foi dito anteriormente, muitas vezes desastrosas, serviram como aprendizagem. As angústias me faziam refletir sobre o como eu estava conduzindo as aulas, como estava atuando diante das situações. Embora não soubesse o que seria mais adequado, sabia que algo não estava bem e que precisava ser mudado. No contexto dessas inquietações, à medida que percebia que algo não estava dando certo, procura mudar, seja em relação as explicações de conteúdos, avaliações ou condução da sala. Era comum eu cometer erros novos, mas não permanecia passivo diante das situações.” – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo 1.

Marcelo Garcia (1999a) fala sobre essa mudança na atitude profissional docente, a qual depende, muitas vezes, do próprio indivíduo. De acordo com o autor, os professores não são meros tecnicistas que apenas reproduzem aquilo que foi imposto a eles. Considera-se o professor um construtivista, que processa as informações, toma decisões, elabora a apresentação de conteúdos, produz conhecimentos, tem valores, crenças, etc. Dessa maneira, os professores sofrem mudanças em sua teoria implícita, além de buscarem mudanças através da sua conduta.

[...] qualquer inovação implica inevitavelmente a utilização de **matérias curriculares** diferentes dos habitualmente usados. Consequentemente, pode ocorrer uma mudança maior ou menor na sua **prática de ensino**, ao nível das competências, condutas, estilos, etc., assim como uma modificação das suas **crenças ou concepções** educativas. (MARCELO GARCÍA, 1999a, p. 47-48 – grifos do autor)

No excerto de Maurício, também é possível observar a fala do sujeito acerca de sua formação dentro da escola, na prática, evidenciando o cotidiano escolar e a prática docente como um lócus de formação (CANDAU, 1996; TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010).

Candau (1996) aponta falas de professores semelhantes à fala de Maurício acerca da aprendizagem pela prática e destaca a dificuldade dos professores em desenvolverem-se dessa maneira. Para que esse tipo de formação ocorra, é necessário que seja um processo com reflexões que possibilite a identificação dos problemas para que sejam resolvidos, como mostra Maurício ao falar de sua própria aprendizagem da prática.

Ainda é possível retomar Shulman (1986) e Mizukami (2004), que definem o aprendizado da docência decorrente da reflexão sobre a prática, e não da

experiência em si. Seguindo esse raciocínio, Chakur (2002) define o professor investigador da própria prática como formado e atuante no modelo da racionalidade prática, em que “a prática é concebida como processo de investigação na ação, núcleo da formação docente e lugar da produção do saber, enquanto a formação se torna desenvolvimento profissional” (p. 151). Sendo assim, Maurício utilizou-se de sua prática para reflexão e para seu próprio desenvolvimento profissional.

Seguindo a busca pela formação continuada a fim de dar prosseguimento ao seu desenvolvimento e aprendizagem docente e de outras funções, Maurício e Helena falam de sua busca por formação fora dos espaços formais, através de eventos científicos e leituras.

“As leituras, a partir de certo momento passaram a fazer parte de meus estudos. Como eu disse, passava um tempo lendo as orientações nos livros didáticos. Alguns até traziam textos científicos cuja leitura me dava certa segurança para falar dos assuntos. Hoje leio muito antes de preparar os cursos.” – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo 2.

“Paralelo a participação em cursos aprendi a ver como importantes fontes de conhecimentos os congressos que aconteciam. Um exemplo disso: participei de dois congressos sobre avaliação em São Paulo, e neles pude perceber que a questão da avaliação não era simples como eu imaginava, ela tinha muita importância para a prática de ensino e aprendizagem. Por destes, comecei a repensar minha forma de avaliar.” – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo 2.

A autoformação considera o professor como sujeito do próprio desenvolvimento profissional, criador de práticas e estratégias de ensino para o exercício de sua profissão e para sua atuação (TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010).

A autoformação constitui-se, portanto, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói sua realidade profissional [...]. Para tanto, se faz necessária uma postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor [...]. (p. 6)

A busca pelo conhecimento fora dos ambientes formais de formação é chamada por Marcelo Garcia (1999a) de desenvolvimento profissional autônomo e, de acordo com essa definição, supõe-se que o professor é capaz de buscar conhecimentos e desenvolver-se por si próprio, concordando-se com as teorias de aprendizagem do adulto.

É o caso de professores que realizam cursos a distância, que aprofundam determinados temas a partir de suas próprias leituras, que realizam cursos

de especialização não diretamente destinadas a formar docentes [...]. (MARCELO GARCÍA, 1999a, p. 150)

Dessa maneira, ao longo desse processo de autoformação, o professor “vai formando sua própria imagem pessoal e sua visão como profissional que tão importante é no momento de sua realização como profissional do ensino” (MARCELO GARCÍA, 1999a, p. 150).

Considerando isso, é possível compreender que essa é uma das diversas faces da identidade docente, concordando-se com Ahn (2013), que diz que a identidade docente é um senso de si mesmo que envolve o aprender a ensinar, e com Lasky (2005, p. 901), que acredita que “a identidade profissional docente é como professores se definem para eles mesmos e para os outros”.

Ainda existem os cursos de curta duração, como aperfeiçoamento profissional, e os cursos de pós-graduação, frequentados pelos quatro participantes com o objetivo de melhorarem sua prática e conduta como educadores.

“Participo constantemente de formações, reuniões e congressos educacionais pautados nas análises, desafios, reflexões dos processos que qualificam a práxis educativa, visando à excelência da prática pedagógica no cotidiano escolar e a integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino que compõem a Educação Básica.” – Helena – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Clarisse também frequentava os cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino de sua cidade, cursou especializações, fez mestrado e doutorado na área de Educação. Sofia fez pós-graduação em Educação Matemática e sempre realizou os cursos de educação a distância oferecidos pelo governo. Helena passava por formações oferecidas pela escola onde trabalhava, o SESI, o que a levou a cursar uma especialização, além de diversos programas de formação, como o PROFA e o Pró-Letramento.

“Durante esse período procurei ler e estudar e foi participando de um curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, em 2010, que tive contato com o livro “O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola”, organizado por Placco e Almeida (2009)”. – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Iniciei minha carreira em 2003 e somente em 2007 fui dar valor aos cursos de formação que eram oferecidos pela rede.” – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo 2.

“Como resultado dessas inquietações, em março de 2012 iniciei o mestrado na Universidade..., concluindo em dezembro de 2013.” – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Continuei estudando: pós graduação, mestrado, doutorado...(consegui realizar o sonho de ir para a Universidade!)” – Clarisse – Atividade 1.2 do Módulo 1.

“Procurei realizar cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino, no município de Araras. O que mais me auxiliou na época foi o “Alfabetização – teoria e prática”, de 30 – 32h cada 1 dos 3 módulos, ele tratava da concepção da construção do conhecimento pelo aluno e como proporcionar essa construção em sala.” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Ao terminar o mestrado, ingressei no doutorado com a pesquisa sobre o Programa de Qualidade da Escola da SEE e estou elaborando o projeto do pós doc sobre ensino integral, minha paixão, com o apoio do professor²⁸... A trajetória acadêmica foi rica em experiências, densa nos estudos, rigorosa na metodologia.” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Fiz pós graduação em Educação Matemática, depois me especializei em Gestão Escolar, fiz outra faculdade: Pedagogia²⁹ em 2008, Especialização em Relações Étnico Raciais em 2012, Pós em Gestão Pública em 2014. E já faz um bom tempo que faço vários cursos (EaD) oferecido pelo Governo, já que sou efetiva desde 2000 no estado [...]” – Sofia – Atividade 1.2 do Módulo 1 (grifos da participante).

“Na escola SESI, trabalhei como professora por 15 anos e posso dizer que foi um período de grande aprendizado, pois a instituição oportunizava momentos ricos de estudos com a formação continuada e isso me motivou a fazer especialização em Psicopedagogia Clínica.” – Helena – Atividade 1.2 do Módulo 1.

“Tive oportunidade de fazer ótimos cursos de formação continuada e colocar em prática tudo que aprendia. A leitura dos grandes educadores – Piaget – Wallon – Emília Ferreiro – Delia Lenner – Pedro Demo dentre tantos outros... foram meus livros de pesquisas constantes. Ressalto que tive pouco incentivo no curso de graduação.” – Helena – Atividade 2.1 do Módulo 2.

De acordo com Marcelo Garcia (1999a), o desenvolvimento profissional através da formação continuada é entendido como um processo que acontece após a formação inicial do indivíduo e tem como objetivo o desenvolvimento do professor para sua atuação, seja em cursos de especialização ou outros de formação.

Bolívar (2002, p. 88) descreve o significado de desenvolvimento profissional como aquele “voltado para a melhoria pessoal na carreira”. O autor

²⁸ O nome do professor foi excluído para preservar as identidades.

²⁹ Os nomes das instituições nas quais foram realizadas as formações foram excluídas para preservar a identidade.

também aponta que a formação continuada é realizada pelo docente com o principal objetivo de desenvolver-se profissionalmente e exercer seu papel com maior satisfação e desempenho, visando o crescimento profissional e pessoal, desde que os processos impliquem em reflexões sobre a prática.

Nesse sentido, a formação continuada docente é vista como uma iniciativa que auxilia os professores no processo de ensino e aprendizagem e possibilita a busca por novos conhecimentos teóricos e metodológicos para seu desenvolvimento profissional, de modo a melhorar e transformar as práticas de ensino (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Entende-se que a prática formativa, individual ou coletiva, implica em mobilização de conhecimentos e experiências prévias que resultam na construção da identidade. Assim, um contexto de formação, seja inicial ou continuada, deve visar a mobilização de identidades prévias “permitindo que o ato de formação seja ao mesmo tempo um ato de *recomposição de identidade*” (BOLÍVAR, 2002, p. 121).

As mudanças na identidade do professor e as significações que ele dá a esse processo podem estar intimamente relacionadas ao seu compromisso com a formação, uma certa motivação para continuar o processo (BOLÍVAR, 2002).

Em contrapartida, a formação continuada docente não fica restrita apenas aos cursos de formação. Durante sua trajetória, eles mobilizam conhecimentos aprendidos na prática e na formação inicial, construindo novos a partir desses e remodelando-os conforme sua necessidade e atuação, experiência (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

No sentido de mobilizar e adquirir novos conhecimentos, os sujeitos destacam as contribuições das formações realizadas para sua prática diária, indicando-as como efetivas e que proporcionam auxílio à prática e à compreensão das situações.

Maurício viu nos cursos de formação continuada a oportunidade de melhorar sua prática na sala de aula, de modo a se tornar mais autoconfiante e perceber melhorias no interesse e aprendizado de seus alunos.

“Dentro desse entendimento, os cursos de formação continuada passaram a me chamar a atenção. Iniciei minha carreira em 2003 e somente em 2007 fui dar valor aos cursos de formação que eram oferecidos pela rede. Eles contribuíram para o meu desenvolvimento profissional tanto na parte pedagógica quanto nas questões mais ampla da educação.” – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo 2.

“Minhas aulas começaram a ficar mais interessantes para os alunos depois que consegui, além do texto, utilizar as imagens, vídeos, ilustrações, exemplificar um assunto, etc. Isso já com quatro anos de docência. Nessa altura já estava mais tranquilo e até criava dinâmicas para ensinar. Os alunos gostavam muito dos debates que eu elaborava. A medida que fui melhorando a qualidade de minhas aulas, notava que parecia que os alunos me respeitavam mais. Ao contrário, antes, em certos momentos eu percebia ironização.” – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo 2.

“No primeiro semestre de 2014, cursei uma disciplina como aluno especial na Universidade ..., os conhecimentos adquiridos auxiliaram muito proporcionando uma visão mais ampla sobre formação continuada de professores.” – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Aprendi muito com elas [pares] e busquei realizar vários cursos, alguns particulares, de introdução à internet e dificuldades de aprendizagem à gestão escolar. Tudo que aparecia em relação a cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) e instituições parceiras eu fazia.” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“A trajetória acadêmica foi rica em experiências, densa nos estudos, rigorosa na metodologia. Essa rigorosidade e profundidade me auxiliam no trabalho cotidiano quando reflito sobre o senso comum, quando coletivamente discutimos sobre a dificuldade de algum aluno em especial, pesquisando.” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“[...] a instituição oportunizava momentos ricos de estudos com a formação continuada e isso me motivou fazer especialização em Psicopedagogia Clínica que muito contribuiu para estudar e conhecer vários estudiosos e suas pesquisas sobre Educação: Paulo Freire, Telma Weiz, Emilia Ferreiro, dentre tantos outros.” – Helena – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Nessa perspectiva, Marcelo García (1999a) destaca vantagens da formação através de cursos, como o aumento dos conhecimentos; melhoria das competências; a possibilidade de escolha do tema a ser aprofundado; oportunizam a reflexão sobre a prática e permitem posteriores qualificações, vantagens essas que permitem a busca dos objetivos daqueles que procuram por essa formação.

Entretanto, a formação continuada seria mais efetiva se fosse focada na escola e nas necessidades dos docentes, levando em conta que o aprendizado da prática pedagógica possivelmente atende melhor as necessidades de formação:

De um lado, compreendemos que a formação continuada deve ter como foco a escola e as necessidades dos seus professores. Para tanto, não parece relevante que isso ocorra no mesmo espaço físico, mas sim que sejam consideradas as características e especificidades do local de trabalho dos professores. Dessa forma, abre-se espaço para que a formação ocorra em outras instâncias (físicas e temporais) e mesmo a distância, sem que a escola deixe de ser um elemento fundamental. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1040).

6.1.5. Experiência profissional

Quando os participantes consideram suas experiências profissionais, diversos contextos surgem. Nestes, é possível observar, também, diferenças nas dificuldades e desafios enfrentados e nos sucessos alcançados. As subcategorias envolvem essas situações: cargos ocupados ou funções exercidas; dificuldade, dúvidas e desafios vividos e sucessos alcançados.

Maurício iniciou sua experiência como professor substituto em uma unidade da antiga FEBEM e em outras escolas da rede estadual, período no qual ele relata muitas dificuldades, principalmente porque não recebia orientações sobre as aulas que deveria dar, não conseguia selecionar o conteúdo e controlar o comportamento da sala de aula e, então, improvisava. Clarisse também relata dificuldades com a sala de aula e o magistério por conta de ser inexperiente.

“[...] agora eu teria que ir para a prática, cujo início ocorreu em 2003, por meio de substituições de aulas na Rede Estadual e como professor de História na unidade da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), de uma cidade no interior de São Paulo. Foram dois anos de extremas dificuldades para adaptar-me. Precisava de conhecimentos que pareciam ter desaparecido ao sair da faculdade.” – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Clarisse e Helena também contam que iniciaram suas carreiras como professoras eventuais. Inclusive, Helena também trabalhou na antiga FEBEM, durante o estágio docente.

Em geral, Maurício, Clarisse e Helena relatam muitas dificuldades enfrentadas no início de sua carreira, Helena ainda alega que essas dificuldades quase a fizeram desistir.

“Realmente, no início não é nada fácil: muitas angústias, ansiedade e até falta de maturidade em correlacionar teoria com a prática. Mas nunca desisti! [...]” – Sofia – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Foi a minha primeira turma. Eles eram de 2ª ou 3ª série, não me lembro bem. Vi que eles tinham dificuldades em realizar contas e, coitados, eu passava a manhã todinha aplicando atividades de matemática. Não sabia dosar o tempo nem trabalhar corretamente o processo de construção de números. [...] Comecei a ficar inquieta, consciente de algumas limitações que eu possuía ao transpor as disciplinas que estudei no Magistério para o cotidiano escolar. A maioria dessas disciplinas do Magistério não me ensinou nada em relação ao trabalho real em sala de aula. [...]” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Primeiramente fui professora eventual nas escolas, uma experiência bastante complicada e quase desisti. Devido a pouca experiência em relação ‘a disciplina, os alunos já naquela época não respeitavam os professores, as aulas eram tumultuadas”. – Helena – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Sabe-se que a formação inicial, como já apontado anteriormente, não é suficiente para preparar o aluno para o ensino. No entanto, pode proporcionar conhecimentos que o auxiliem no início da docência. Concorde-se com as autoras ao trazer que “na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar” (MIZUKAMI et al, 2010, p. 24).

Entretanto, as autoras ressaltam que a formação inicial apesar de insuficiente, é necessária e se apoiam em Imbernón (2000) ao dizerem que:

O papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois constitui-se, segundo ele, no começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. (MIZUKAMI et al, 2010, p. 22)

De acordo com Marcelo García (1999a), aprender a ensinar demanda experiência e é um processo contínuo, assim como o desenvolvimento profissional e a formação docente. É um processo que exige competências pessoais, profissionais, psicológicas, entre outras e, ainda, é um período em que o professor acaba de sair da universidade e adentra as salas de aula, fazendo a transição de aluno para professor.

De acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2014), no período inicial da carreira, por conta da falta de experiência, o professor foca em algumas ações que julga mais importantes que outras, de maneira a tentar sanar as demandas mais urgentes de sua sala, deixando de lado algumas outras necessidades da classe. Além disso, destacam que o professor iniciante possui uma iniciativa e certa esperança que, ao passar pelo “choque de realidade” (p. 1039) entre a teoria e a prática, se transformam em crises e questionamentos, o que pode levar o profissional a desistir da carreira.

Usualmente, ao tentar enfrentar a nova situação, o professor procura desenvolver seu repertório e comportamentos compatíveis com sua função. O professor iniciante também pode buscar por conhecimentos específicos da disciplina que lecionam e estratégias de ensino para que seus alunos aprendam (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014). Dessa maneira, ele busca pelo aperfeiçoamento de sua base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1986).

Levando em conta estas dificuldades enfrentadas ao longo da experiência docente, principalmente no período inicial, de acordo com Flores e Day (2006), a identidade docente é influenciada pelas experiências dentro e fora da escola.

Lasky (2005) acrescenta que a vulnerabilidade profissional, a capacidade profissional e a escola onde o professor atua também são elementos constituintes da identidade do professor, de modo que a identidade docente tem sua construção influenciada quando o professor passa por dificuldades mas, principalmente, quando as supera e aprende com elas.

Com o desenvolvimento da carreira docente de Maurício, Sofia, Clarisse e Helena, diversos cargos foram ocupados e, atualmente, os quatro sujeitos encontram-se na gestão escolar ou educacional, desempenhando diversas tarefas dentro da escola.

Entretanto, não há políticas que estabeleçam a necessidade de formação desses profissionais para ocuparem cargos desse tipo. O formador, quando inicia essa nova função, aparentemente passa por um período inicial semelhante ao professor iniciante (DAL-FORNO; REALI, 2009), já que falta preparo e formação, o que acarreta diversas barreiras, como descrevem os participantes:

“Uma das dificuldades [no cargo de coordenador] estava em não possuir formação que pudesse orientar meu trabalho frente a essas situações. Até poucos dias eu era professor ensinando História e Geografia, mas agora tinha esses desafios pela frente. [...] Minhas primeiras ações frente às dificuldades mencionadas foram fundamentadas nas experiências adquiridas trabalhando como professor, nas observações dos coordenadores que tive e nas minhas próprias crenças em resoluções de conflitos. O resultado foi que minhas ideias não tinham muita aceitação e acabavam ficando no papel. [...]” – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Na função de coordenadora pedagógica, fui atuar com escolas de Educação Infantil (0-5 anos). Outro desafio a ser vencido, pois minha experiência era no fundamental (6 a 10 anos), tive que aprender e estudar sobre essa fase escolar, compreender o contexto da criança...” – Helena – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Ocupando cargos de gestão, entende-se que estes são responsáveis pela formação e desenvolvimento profissional docente no contexto escolar, além de tarefas burocráticas e relacionadas à gestão escolar. Como já estabelecido anteriormente, dentro desta categoria de formadores de professores estão os mentores. Através do Programa de Formação *Online* de Mentores eles são formados para acompanharem os professores iniciantes e auxiliá-los a superarem ou minimizarem as dificuldades e barreiras do início da carreira docente.

Os participantes em formação, professores experientes, têm o objetivo de tornarem-se mentores, formadores de professores. Considerando esse contexto, é possível questionar: em que sentido a identidade de professor se diferencia da identidade de mentor?

Dal-Forno e Reali (2009, p. 81) tratam da identidade do formador e trazem:

Ser formador implica ampliar o papel de professor a professor de professores, e isso exige uma série de mudanças em sua identidade e em seu repertório profissional, ou seja, a aprendizagem de novos conteúdos. Essas alterações contribuem para que seu repertório de conhecimentos, construído para atuar como docente junto a crianças, adolescentes ou adultos, tendo em vista um conteúdo específico, seja então modificado para atender as demandas da nova função. Isso exige outros processos de aprendizagem diretamente relacionados ao contexto de trabalho no qual o formador está inserido e voltado para atender as demandas de seus alunos, agora adultos e profissionais em exercício.

Dessa maneira, a identidade docente, baseada em toda a trajetória pessoal e profissional do professor, será remodelada e influenciada pelas experiências vividas inclusive a experiência profissional. A identidade de professor será modificada para identidade de formador e, conseqüentemente, de mentor, e servirá de base para o trabalho de formador/mentor. Sua base de conhecimentos para o ensino será modificada, adquirindo novo repertório, novos conhecimentos sobre processos de aprendizagem, mas, dessa vez, aprendizagem de alunos adultos que irão trabalhar com crianças e adolescentes (TANCREDI; REALI, 2011).

Concomitante ao desenvolvimento profissional ao longo da experiência, os participantes indicam que obtiveram muitos aprendizados ao longo desse período e muitas mudanças ocorreram. Marcelo García (1999a, p. 137) considera o desenvolvimento profissional de professores como uma “abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”.

Entende-se que, para seja considerado o desenvolvimento do professor, é necessário que ocorram mudanças em sua base de conhecimentos e, assim, pode-se ser apoiado por Heidman *apud* Marcelo García (1999a, p. 138), que traz o desenvolvimento profissional docente como:

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa formativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as atividades instrucionais, a mudança de atitude dos professores e melhorar o rendimento

dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.

No sentido de aprender com a experiência profissional, de modo a modificar a própria prática, pode-se destacar uma fala de Maurício, onde ele aponta:

“No primeiro momento, a experiência de trabalho, como dito anteriormente, muitas vezes desastrosas, serviram como aprendizagem. As angústias me faziam refletir sobre o como eu estava conduzindo as aulas, como estava atuando diante das situações [...]. No contexto dessas inquietações, à medida que percebia que algo não estava dando certo, procurava mudar, seja em relação às explicações de conteúdo, avaliações ou condução da sala. Era comum eu cometer erros novos, mas não permanecia passivo diante das situações” – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo 2.

É possível perceber, nesse excerto, que Maurício desenvolveu-se durante sua trajetória profissional, aprendeu com a prática, modificou suas ações e alcançou resultados benéficos para ele e para os alunos. Essa mudança em sua base de conhecimentos e atitudes possivelmente contribuiu para sua atuação como coordenador pedagógico, modificando sua identidade docente, a qual poderá servir de base para o desenvolvimento da identidade de mentor. A fala de Clarisse demonstra sua consciência acerca de seu desenvolvimento através da experiência profissional:

“Eu aprendi a ensinar e a ser profissional na prática cotidiana, na troca entre os pares e nos cursos de formação, ou seja, na prática reflexiva. A busca, a disposição, foram fundamentais para aprender, mudar, refletir e melhorar em prol dos alunos.” – Clarisse – Atividade 2.1 do Módulo 2.

Dessa maneira, Clarisse introduz uma outra classe de elementos que impactam na identidade profissional de professores, a socialização.

6.1.6. Socialização profissional

Em geral, os participantes indicaram duas situações nas quais recebiam auxílio e socializavam experiências em sua carreira docente: no contato e compartilhamento com os pares, dentro da escola; e no companheirismo com colegas, durante os cursos formativos.

Maurício, Sofia e Clarisse relatam experiências de socialização que os auxiliaram em sua prática e desenvolvimento profissional. Na perspectiva do ambiente

escolar com os pares e na formação continuada, em meio aos colegas de profissão, Lüdke (1996) chama de socialização ocupacional, que não ocorre na formação inicial, na universidade, e sim na carreira e no ambiente profissional.

“Outra fonte de aprendizagem, bem parecida com a primeira, era a observação do trabalho dos colegas [...]. Uma vez ouvi a fala de um professor – ‘com aluno você não pode explicar muito, quanto mais explica, mais confusos eles ficam’. Na época, entendi que as explicações não podiam ser extensas, mas claras e objetivas, e eu falava muito e explicava pouco.” – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo 1.

“Os momentos de interação com as colegas no curso também me ajudavam, pois era mais fácil expor minhas dificuldades para uma colega do que para a formadora [...]. No início da carreira sempre recorria a uma colega mais experiente para que pudéssemos discutir sobre a prática pedagógica. Aprendi muito com elas e busquei realizar vários cursos.” – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Merton, Reader e Kendall *apud* Lüdke (1996) definem a socialização profissional como o processo pelo qual as pessoas compartilham valores, atitudes, habilidades e conhecimentos, além da cultura dos grupos que integram ou pretendem ingressar. Este processo não se trata apenas do compartilhamento de experiências docentes e do aprender a ensinar, mas também da apropriação da cultura da docência (BOLÍVAR, 2002).

Dubar (1992) traz a relação da socialização com a construção da identidade profissional, já que nesse processo está implícita a troca biográfica pelo grupo e, além disso, ocorre as reflexões sobre as experiências de cada um e sobre as coletivas, o que possibilita aos professores construir sua identidade docente.

Reali, Tancredi e Mizukami (2014, p. 1040) apontam a relevância deste tipo de contato para o desenvolvimento do professor em seu início de carreira:

Devemos destacar também o poder socializador das experiências vivenciadas nessa fase, sobretudo as vinculadas a sala de aula e a escola. As interações mantidas entre professor-alunos e as características do ambiente/contexto de atuação profissional são outras variáveis importantes no desenvolvimento dos processos de aprendizagem profissional da docência nos primeiros anos de prática.

Dessa maneira, entende-se que a socialização mostra-se um elemento importante na aprendizagem da docência. Em seus relatos, Maurício traz à discussão o fato de observar o trabalho de outros professores para aprender a como controlar a sala de aula. Com isso, ao aprender com a ajuda de outros profissionais,

provavelmente mais experientes, ele foi capaz de modificar suas ações, modificando também sua base de conhecimentos.

A mudança na base de conhecimentos, possivelmente, contribuiu para que ele exercesse a função de coordenador pedagógico, constituindo a base para identidade de mentor e gestor. Sobre esse cargo, Maurício traz que se utilizava de conhecimentos da prática como professor para orientar seu trabalho como gestor, o qual foi aprendido, além da prática, pela socialização.

Clarisse também relata que, quando professora, geralmente não recebia apoio das supervisoras de ensino, apenas recebia críticas. Aprendeu a ser professora através da experiência e pela socialização com colegas de profissão. Assim, utiliza essa experiência e sua prática docente para exercer seu cargo atual de supervisora, no qual procura compreender os professores da rede e auxiliá-los a superarem as barreiras e dificuldades encontradas.

Além da que ocorre no ambiente profissional, Marcelo (2009) cita a socialização prévia como um aspecto do desenvolvimento profissional do professor que auxilia na construção de sua identidade. Durante este contato prévio, enquanto alunos da escola básica, os professores “desenvolvem padrões mentais, crenças sobre o ensino, a partir do período tão prolongado de observação como alunos” (MARCELO, 2009, p. 116).

6.1.7. Crenças e valores

A categoria crenças e valores foi subdividida em duas subcategorias: I) acerca da escola, professores e educação; II) sobre si mesmo, sobre o tempo e sobre a própria trajetória.

A primeira diz respeito às crenças de professores sobre a educação em geral, o trabalho de professores e acerca da escola. Essa subcategoria se distingue da categoria conhecimentos apresentada anteriormente pois, aqui, na maioria das falas, os participantes utilizam expressões que permitem supor que essas são suas opiniões pessoais. Dessa maneira, aqui, concorda-se com Soares e Bejarano (2008, p. 62) quando afirmam que “as crenças são absolutamente livres, pois elas, ao contrário do conhecimento, não precisam de comprovações para serem aceitas. Elas se sustentam no que se acredita”.

“Toda essa experiência e estudo fazem com que eu veja a educação com certa preocupação [...]. Parece que todos os problemas se justificam por falta dela e se resolvem por meio dela. Contudo, acredito que os problemas sociais têm origens diversas e serão solucionados com a mobilização de uma infinidade de coisas. Penso que é preciso redefinir o papel da escola e criar condições para que esta exerça sua função de ensinar”. – Maurício – Atividade 1.2 do Módulo 1.

“Acredito que o docente precisa vencer este desafio que é pretender padronizar; cada um tem um olhar próprio e diferente de ser, ver, sentir e é exatamente essa autenticidade que garante a riqueza [...]. É de suma importância que o professor se isente de qualquer preconceito, rótulos ou suposições quanto a construção de conhecimentos de seus alunos e sim se embasar nas atitudes e produções dos alunos como seres únicos e capazes de evolução”. – Sofia – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Pajares *apud* Soares e Bejarano (2008, p. 56) define crenças como “atitudes, valores, julgamentos, axioma, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais [...]” entre outros, o que o separa, segundo Soares e Bejarano (2008), dos conhecimentos.

Marcelo e Vaillant (2009, p. 66) consideram crenças como:

[...] preconceitos ou premissas que as pessoas possuem sobre o que consideram verdadeiro. As crenças, a diferença do conhecimento proposicional, não requerem uma condição de verdade contrastada, e cumprem as funções básicas no processo de aprender a ensinar.

A segunda subcategoria mostra crenças pessoais acerca de assuntos distintos da educação: crenças sobre si mesmos, sobre o tempo e sobre a própria trajetória.

“O tempo que precisei para estudar e a intensidade de interações de buscas e superações, tiveram impacto profundo na minha forma de ser professor e ser coordenador hoje. Na forma como vejo e encaro os desafios, na forma como ensino e aprendo, que oriento e compreendo as dificuldades, que valorizo as lutas e as conquistas. Somos pessoas constituídas na história de vida e carregamos as marcas adquiridas no tempo”. – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Um aspecto bastante relevante em qualquer atividade profissional é a dedicação e o amor ao que se faz, sendo fundamental acreditar que tudo é possível quando se tem vontade de fazer acontecer”. – Sofia – Atividade 2.1 do Módulo 2.

“A busca, a disposição, foram fundamentais para aprender, mudar, refletir e melhorar em prol dos alunos”. – Clarisse – Atividade 2.1 do Módulo 2.

“Na minha trajetória profissional tive várias funções e desafios a superar! E o maior deles é defender a educação de qualidade como um direito de todos! Dessa

maneira, estou em busca de saberes que possam contribuir para que os professores sejam capazes, além de transformar um conteúdo em algo mais significativo e prazeroso aos alunos, formar cidadãos". – Helena – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Professores não ingressam na formação inicial livres de crenças e valores, como "vasos vazios" (MARCELO, 2009, p. 116). Knowles, Cole e Presswood *apud* Mizukami et al (2010) apontam que experiências e vivências passadas influenciam a aprendizagem profissional docente de maneira que, quando ingressa na formação inicial, as crenças, atitudes, valores desenvolvidos ao longo de sua trajetória o acompanham, resultando em pessoas que possuem uma imagem do ensino positiva e outras, negativas. Essa imagem pode influenciar seu desenvolvimento profissional da mesma maneira: positiva ou negativamente.

Soares e Bejarano (2008) também destacam o significado de valores, o qual compreendem como "o julgamento que se faz, conscientemente, de alguma coisa ou de forma a orientar escolhas e atitudes" (SOARES; BEJARANO, 2008).

Os autores ainda citam Teixeira *apud* Soares e Bejarano (2008) e concordam que, quando um valor orienta o indivíduo com sucesso nas soluções e situações repetidamente, ocorre um processo de aprendizagem que transforma o valor em crença, tornando-se um hábito.

Espera-se, portanto, que as crenças acrescentem conhecimento aos indivíduos e influenciem sua prática. Schön (1992) indica que as crenças pessoais e os valores que os docentes construíram sobre o ensino, sobre a disciplina que ministra e sobre o conteúdo específico, durante toda sua trajetória, está no centro de sua prática.

Soares e Bejarano (2008) concordam com Schön ao afirmarem que as crenças também são criações socioculturais e históricas, que são formadas no contexto em que o professor se desenvolve, resultando, também, da relação com a profissão, valores pessoais, relação com a classe social e sua história de vida, causando impactos em sua prática.

Mizukami et al (2000) sugerem que a prática docente é construída sobre as crença e valores que os professores têm acerca do ensinar, somando-se ao conteúdo que lecionam, seus alunos e sua própria aprendizagem. Ainda consideram que "aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas" (p. 99).

Zare-ee e Ghasedi (2014) apontam que a identidade docente é influenciada por fatores intrínsecos e extrínsecos à sala de aula. Entre as condições extrínsecas estão as atitudes, mentalidades e crenças do professor e, ainda, “em uma versão discursiva, o passado, presente e o futuro são fatores que controlam sua formação de identidade docente” (ZERE-EE; GHASEDI, 2014, p. 1992).

Compreende-se que as crenças e os valores, construídos ao longo da jornada pessoal e profissional do professor, influenciam na maneira como ele se descreve, pensa e age, pois, de acordo com Soares e Bejarano (2008), os professores utiliza, suas crenças como filtros para seus aprendizados e elas influenciam as atitudes. É importante ressaltar que as crenças não são as únicas causas dos comportamentos, apenas um dos fatores.

Nos exemplos dados (outros exemplos podem ser vistos nos anexos) pode-se perceber algumas crenças se destacando ao justificar as ações dos participantes e, talvez, como ele ensina, demonstrando certa influência destas ideias sobre sua prática. Sendo assim, é possível considerar que as crenças e valores de cada um impactam na construção da identidade docente (CROSS; HONG, 2012), já que interferem de maneira significativa nos processos de ensino e aprendizagem desempenhados pelo professor.

6.1.8. Emoções

Esta categoria resultou em 4 grupos de subcategorias que abrangem as emoções identificadas nas falas dos participantes em relação à sua trajetória docente e pessoal. São eles: insatisfação e angústia; satisfação, realização, superação e motivação; esperança; falta de reconhecimento e desmotivação.

Marcelo (2010) ressalta que existem vínculos importantes entre as emoções e as crenças a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. Essa relação pode vir do envolvimento emocional do professor e seu trabalho e das interações humanas que ocorrem e são essenciais nesse ambiente, o que pode ser considerado um forte elemento na identidade de professores.

Cross e Hong (2012, p. 958) apontam que “experiências emocionais não existem dentro de um indivíduo ou dentro de um ambiente independentemente. Em contrapartida, envolve transações entre o indivíduo e o ambiente”.

Entre as emoções observadas nos participantes estão as insatisfações e angústias sentidas por eles ao longo de sua carreira, geralmente advindas de decepções e situações difíceis de ensino. Abaixo, destacam-se duas falas marcantes que demonstram as barreiras enfrentadas em alguns momentos.

“A falta do saber como controlar a sala foi muito difícil, mais do que o de conduzir as explicações. Era uma mistura de exagero e frouxidão [...]. Eu ficava perdido e não sabia muito bem como me comportar. Fui adquirindo esse saber com o passar do tempo e por meio de muito sofrimento”. – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo 2.

“A falta de funcionários e, em alguns casos, de comprometimento no trabalho e os problemas envolvendo drogas e violência dentro da escola me fizeram querer desistir do cargo”. – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

O período inicial da carreira possui situações que podem contribuir para o abandono da profissão, assim como o professor pode decidir por permanecer. Essa escolha depende da satisfação de cada indivíduo, sua determinação e de como sua identidade é construída ao longo do tempo (BROSTOLIN; OLIVEIRA, 2013).

As autoras também apontam que o professor, ao se deparar com situações de indisciplina dentro de sua sala de aula, pode mudar seu comportamento à fim de tentar impor respeito, mas, comumente, acaba sendo autoritário e não levando em conta outras possibilidades e alternativas que poderiam solucionar os problemas.

Situações desse tipo e outras, ainda, podem proporcionar emoções de desmotivação nos docentes, fazendo com que eles pensem a profissão como penosa e sem reconhecimento social, chegando até mesmo a abandonar a docência (NASCIMENTO, 2007).

Lasky (2005) aponta que a vulnerabilidade profissional – neste caso considerando o professor vulnerável quando é exposto a situações de indisciplina na sala de aula – pode influenciar a construção da identidade docente. O autor mostra que, ao dar abertura para certas situações, o professor coloca-se em uma posição vulnerável, o que pode ser necessário para que ocorra o aprendizado. No entanto, estar vulnerável pode possibilitar constrangimentos ou dor emocional e, ao invés de se abrir a novos aprendizados e à conversa, o professor pode se fechar, inibindo seu aprendizado e prejudicando sua própria identidade.

As categorias elaboradas acabam relacionando-se entre si, já que situações desconfortáveis e angustiantes podem proporcionar emoções desmotivantes nos professores, assim como sucessos e motivação podem oferecer esperança para o professor, fazendo com que ele permaneça na profissão. As falas destacadas abaixo trazem esses sentimentos:

“Sempre gostei do trabalho docente, porém, nos últimos anos não está nada fácil ser educadora num país em que se faz muito pouco pela educação”. – Sofia – Atividade 1.2 do Módulo 1.

“E me mantenho nesta longa caminhada rumo à melhoria da educação porque acredito, apesar de tudo que é retratado em nosso país, que a educação ainda há de valer a pena”. – Sofia – Atividade 1.2 do Módulo 1.

“Se houve melhora na democratização, houve retrocesso quanto ao respeito aos docentes, tanto por parte dos alunos, quanto das autoridades e sociedade [...]”. – Maurício – Atividade 1.2 do Módulo 1.

“Acho que o compromisso pela docência teve como impulso a curiosidade nata e, depois, o sentimento de alteridade. Sabia a importância que eu teria na vida de cada aluno (por experiência própria) e que, com um gesto apenas, poderia ganha-lo ou perde-lo. Esse sentimento de alteridade fez com que eu sempre tentasse valorizar cada aluno, auxiliando-o em sua dificuldade”. – Clarisse – Atividade 1.2 do Módulo 1.

“Alfabetizar é, sem dúvida, uma mágica que é preciso entender como fazer e de que maneira melhor conduzir o processo, visto que temos, muitas vezes, resistência do profissional e as políticas públicas não respeitadas”. – Helena – Atividade 1.2 do Módulo 1.

As falas de Sofia e Maurício demonstram o descontentamento com o reconhecimento dos alunos e da sociedade para com os professores e a educação. Gomes (2008) indica que, apesar de não serem os únicos fatores causadores de construções e crises de identidades, a falta de reconhecimento social, a insatisfação com as condições de trabalho e insegurança afetam negativamente o trabalho do professor, interferindo, também, em sua identidade.

Em contrapartida, os participantes também demonstram satisfação, superação, realização e esperança frente ao seu trabalho docente e em relação à educação. Essas emoções proporcionam motivação aos professores, o que auxilia no enfrentamento de algum tipo de resistência ou situação difícil, fazendo-os permanecer na carreira.

A motivação para a carreira docente está inserida nas esferas intrínseca, que é composta pela vocação e por gostar da profissão, e extrínseca, que envolve causas sociais, condições de trabalho e expectativas (NASCIMENTO, 2007). Além disso, Marcelo (2010) indica que a motivação de professores está ligada ao aprendizado e desenvolvimento de seus alunos, além de aumentos salariais e reconhecimentos, fazendo com que os alunos estejam indiretamente conectados à identidade do professor, já que a motivação é capaz de afetar a mesma, seja positiva ou negativamente.

Enfim, percebe-se a identidade influenciada por respostas pessoais, psicológicas e sociais. Dessa maneira, as emoções experimentadas por professores têm grande influência sobre a identidade docente, já que podem afetar de maneira positiva ou negativa o professor, influenciando sua prática, sua reflexão e sua permanência na carreira docente (LASKY, 2005; FLORES; DAY, 2006).

Fazendo um apanhado geral dos tópicos discutidos neste capítulo, procurou-se exibir elementos formadores da identidade docente dos participantes e como se deu a constituição da mesma ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Pode-se observar que os contextos em que os professores cresceram, se formaram e atuam são importantes definidores da identidade e possuem diversas vertentes que influenciam a maneira como os professores se vêem, agem, ensinam e, possivelmente, irão influenciá-los em sua atuação como mentores.

O próximo capítulo será destinado a explorar a nona categoria, conhecimentos, em que serão expostos os conhecimentos mostrados pelos participantes em suas falas durante as atividades do Programa e sua relação com os conhecimentos esperados da base de conhecimentos de um mentor.

Como apontado anteriormente, a separação foi realizada por conta da importância da base de conhecimentos para a identidade do mentor, considerando que os mentores possuem diferenças em sua base de conhecimentos quando comparados aos professores e esses conhecimentos são essenciais para que desempenhe seu papel formativo.

7. Os conhecimentos e a identidade dos mentores

Na presente pesquisa, um dos objetivos é descrever os elementos da identidade docente de professores experientes participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores que servem e continuarão servindo de base para sua identidade de mentor. Neste capítulo, busca-se vincular os conhecimentos transparecidos pelos participantes àqueles esperados de um mentor ou de um formador de professores, seguindo os estudos de Tancredi e Reali (2011) e outros autores.

Não é o objetivo deste capítulo explorar a base de conhecimento de mentores, como fizeram Tancredi e Reali (2011) em seu trabalho, pois os participantes aqui analisados não são mentores experientes e ainda estão no início de seu desenvolvimento e atuação.

O principal objetivo deste capítulo, especificamente, é mostrar os conhecimentos adquiridos com a experiência docente e que compõem sua base de conhecimentos, fazendo parte de sua identidade e que podem servir para sua atuação como mentor. É importante lembrar que, com a experiência no papel de mentor, os conhecimentos são aperfeiçoados e continuamente renovados.

Destaca-se, aqui, a palavra construção, pois a identidade e a base de conhecimentos não são solidificadas ou estacionárias, e sim, constantemente remodeladas, modificadas e construídas, acompanhando desenvolvimento profissional docente (HUBERMAN, 1992; MARCELO GARCÍA, 1999a; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; ORUÇ, 2013).

Essa construção baseia-se nas mais variadas influências provenientes da trajetória pessoal e profissional do professor, levando em conta sua infância, a experiência enquanto aluno (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), acontecimentos marcantes (AHN, 2013), emoções vividas dentro e fora do ambiente escolar, a formação inicial (FLORES; DAY, 2006), as crenças e valores construídos ao longo da vida (LASKY; 2005; ZARE-EE GHASEDI, 2014) e outros aspectos implícitos nas trajetórias dos profissionais.

Observando estes fatores, é possível perceber a continuidade da construção da identidade, já que eles fazem parte de toda a trajetória pessoal e profissional. Dessa maneira, pode-se sugerir a identidade como dinâmica, ou seja,

que pode ser modificada ao longo do desenvolvimento profissional docente (COLE; KNOWLES, 1993).

A identidade profissional docente está associada à identidade pessoal, pois, de acordo com Bernardino (2009, p. 14):

[...] esta é uma profissão em que a pessoa do professor se revela muito nas suas funções e onde as suas características identitárias ajudam a compreender e a resolver, acredita-se, as tensões, as emoções, os conflitos que a profissão acarreta [...].

A partir da literatura estudada e das análises de dados previamente apresentadas, percebe-se que a identidade, seja ela de professores iniciantes, experiente ou mentores, não é reiniciada em cada etapa e, sim, remodelada com base naquilo que já existe.

A partir disso, pode-se observar que, obviamente, as identidades docentes serão diferentes entre os indivíduos, porém, são modeladas pelos mesmos fatores. Entretanto, um elemento pode ser a principal diferença entre professores iniciantes, experientes e mentores, e permite que os mentores atuem como formadores: a base de conhecimentos.

Sabe-se que a identidade passa por mudanças ao longo da trajetória docente. Entretanto, para que os mentores sejam capazes de desempenharem seu papel, acrescentam-se conhecimentos relacionados a ensinar a ensinar aos conhecimentos prévios dos mentores ao longo do processo formativo (base de conhecimento do professor) e sempre deve-se levar em conta que o mentor ensinará outros professores, ou seja, adultos (TANCREDI; REALI, 2011):

O que um formador deve ensinar para um adulto é essencialmente diferente do que aquilo que um professor ensina a uma criança, por isso, o que ele precisa saber para ensinar vai além do conhecimento dos conteúdos curriculares dos anos iniciais e avança em direção ao conhecimento pedagógico para ensinar a ensinar (DAL-FORNO; RINALDI; REALI *apud* RINALDI, 2009).

E, de acordo com Moir et al (2009), esse processo de ensino é diferente daquele vivenciado com alunos na escola regular e ser um professor experiente não significa ser um bom professor ou mentor. A base de conhecimentos de mentores diferencia-se de professores experientes e assemelha-se à de formadores de professores, categoria profissional na qual os mentores estão inseridos (TANCREDI; REALI, 2011) e, assim como sua identidade, o repertório profissional exige

remodelamento para tornar-se um professor de professores (DAL-FORNO; REALI, 2009).

Considerando o mentor como um professor de professores, é importante que ele leve em conta que o professor iniciante possui sua própria base de conhecimentos e identidade docente – já que seu repertório é construído de acordo com sua experiência e contexto de ensino (DAL-FORNO; REALI, 2009) -, além de dominar conhecimentos referentes a ensinar a ensinar (TANCREDI; REALI, 2011). Nessa perspectiva, Vaillant (2002, p. 10) aponta que os formadores de professores:

[...] devem desenvolver, nos futuros docentes, competências para participação na vida pública, para um desenvolvimento produtivo na vida moderna e na construção de bases para a educação permanente. O formador não será o único detentor dos conhecimentos e o responsável exclusivo por sua geração e transmissão. Antes, deverá assumir a função de dinamizador da incorporação de conteúdos.

Dessa maneira, o mentor tem a tarefa de não somente auxiliar o professor iniciante a desenvolver suas habilidades de ensino, mas também competências pedagógicas e burocráticas para lidar com outras tarefas de seu cotidiano. É importante que o mentor também domine essas competências e os conteúdos, já que será o professor de outros professores.

7.1. O conhecimento dos participantes e sua relação com os conhecimentos esperados de um mentor.

Ao longo do Programa, os participantes foram convidados a realizarem diversas atividades formativas com o objetivo de refletirem sobre o início de sua carreira, sua prática docente e como gestores escolares. Na maior parte das atividades, os mentores puderam expor seus conhecimentos ao relatarem seu percurso profissional, os processos de aprendizagem da docência e outras possibilidades das atividades.

Entre os conhecimentos expostos, é possível observar a base de conhecimentos desses profissionais, enunciada por Shulman (1986), e que também são, possivelmente, os conhecimentos necessários para um mentor. A teoria da base de conhecimentos para o ensino sugere o que um professor deve saber (entre conhecimentos, significados, habilidades, etc.) para ensinar seus alunos (MIZUKAMI, 2004).

A base de conhecimentos tornou-se o leque de subcategorização da categoria conhecimentos: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; e conhecimento pedagógico do conteúdo. Além destes, também foi possível elaborar mais duas subcategorias: conhecimentos sobre a formação e atuação docente; e conhecimentos sobre a função do gestor, do mentor e da escola.

7.1.1. Conhecimentos pedagógicos gerais

Nos conhecimentos pedagógicos gerais, considerou-se as falas dos participantes que demonstrassem os conhecimentos acerca dos processos de aprender e ensinar; relacionados aos alunos e seu comportamento; sobre a sala de aula e sua gestão; culturas; políticas educacionais, entre outros, assim como enunciados por Shluman (1986), Mizukami (2004) e Tancredi e Reali (2011).

Maurício demonstra reflexões acerca do envolvimento do professor com o aluno como critério para o processo de ensino-aprendizagem. Um aspecto muito destacado pelo participante é o fato da sua aprendizagem com a experiência e como sua prática foi influenciada positivamente com isso. Através de observações sobre o comportamento dos alunos, aprendeu a controlar a sala de aula, considerando a sua aproximação aos discentes como o principal fator desta mudança.

“Existe um distanciamento muito grande entre professores e alunos. É necessário diminuir esse distanciamento. Tirar um tempo para ouvir os alunos, estabelecer troca de experiências, são meios que ajudam a construir o respeito [...]”
– Maurício – Atividade 1.1 do Módulo II.

“E uma das coisas que contribuíram para encontrar o caminho da paz foi que comecei a observar algumas coisas nos alunos. [...] Conversando com os alunos fora da escola, comecei a pensar que se os alunos eram passivos de diálogos fora da sala, por que não poderiam ser dentro? [...] Essas observações serviram para estreitar o diálogo com os alunos na sala, não que tenha resolvido tudo, mas que me permitiram utilizar outras estratégias além de colocar o aluno pra fora todas as vezes que ocorria alguma coisa.” – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo II.

Os excertos destacados acima demonstram que, ao longo da experiência e por meio de observações e reflexões, Maurício reestruturou sua base de conhecimentos pedagógicos, modificando suas ações dentro da sala de aula. Essa atitude resultou, segundo ele, em melhorias nas condições de comportamento e aprendizado dos seus alunos.

Tancredi e Reali (2011) apontam que a base de conhecimentos de formadores é, de certa maneira, mais complexa que de professores. Eles devem aprender com a prática, realocando seus recursos para atender as demandas, além de conhecer as maneiras pelas quais os alunos aprendem. E, ainda, afirmam que:

Temos assim um conjunto de saberes ou conhecimentos que se alteram e se ampliam num processo continuado, o que precisa ser compreendido por aqueles que se dedicam a *ensinar a ensinar*. (p. 36)

Flores e Day (2006) destacam que a identidade docente, entre outros aspectos, transcende a criação de um sentido e reinterpretação dos próprios valores e experiências. É um processo que envolve negociações e modificações e é mediado pela experiência docente dentro e fora da escola.

Flint, Zisook e Fisher (2011) consideram que a construção da identidade envolve várias relações pessoais e profissionais do sujeito e é por meio dela que as pessoas passam a pensar, agir e ser de maneira diferente.

Sofia, Clarisse e Helena também destacam a humanização do ensino e o respeito como estratégias e direitos do aluno, o que pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

“A educação infantil precisa ser uma educação que respeita o indivíduo e a diversidade e reencontra uma identidade própria do ser humano através da individualidade de cada um [...]. Ou seja, uma educação completa e ação harmoniosa entre o lar e a escola, levando o aluno a sentir o ambiente escolar como continuidade de sua casa e família.” - Sofia – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Apesar da abertura quantitativa das escolas aos alunos de diferentes condições financeiras, sem impedir o acesso por falta de uniforme ou material, percebo a dificuldade de alguns profissionais em dar vez e voz aos alunos, respeitando-os como parceiros dentro de um projeto educativo que visa a emancipação humana”. – Clarisse – Atividade 1.2 do Módulo 1.

Nas respostas de Sofia e Clarisse, é possível perceber a preocupação com as origens e culturas presentes dentro da sala de aula. São fatores que os professores devem levar em conta, pois “exigem formas específicas de ensinar” (TANCREDI; REALI, 2011, p. 38), influenciando a maneira como o professor ensina e como os alunos aprendem. Baseando-se nisso, consideramos que o mentor também deve ter esta compreensão e preocupação, já que servirá de modelo para o professor iniciante e para que tenham sensibilidade ao escutá-lo (TANCREDI; REALI; 2011).

Mizukami (2004) indica que, além de ter domínio sobre o conteúdo específico da disciplina, o professor deve, também, considerar os contextos em que se encontra, a população e a comunidade em que a escola está inserida, para representar e transmitir seu conhecimento adequadamente.

Vaillant (2002) aponta que formadores e professores devem ter certas competências, entre elas, a competência que os auxilia a resolver problemas e desafios no cotidiano escolar e nas práticas educativas. Os professores também precisam ter uma competência interativa, para que possam conhecer e entender a cultura dos alunos que ensinam, os costumes e particularidades da comunidade na qual estão inseridos, as relações da sociedade com o Estado e para compreenderem e praticarem a cooperação entre os indivíduos.

Tancredi, Mizukami e Reali (2012, p. 65) apontam que “as concepções sobre ensino e aprendizagem e sobre os papéis de cada um também são variáveis que interferem no sucesso dos programas de mentoria”, e ainda complementam dizendo que o mentor que possui habilidades de apoio emocional pode ter mais chances de sucesso com o professor iniciante.

7.1.2. Conhecimentos de conteúdo específico

Sobre o conhecimento de conteúdo específico, considerou-se conhecimentos relacionados à área de ensino do professor. Essa categoria inclui conceitos, procedimentos e teorias que o professor tem incorporado à sua base de conhecimentos que utiliza para ensinar. Além disso, o professor não deve apenas conhecer esses itens, mas também deve compreendê-los (MIZUKAMI, 2004).

“Essa foi uma etapa difícil [início da docência] [...]. Difícil pelo fato de que, para ensinarmos, precisamos de um plano onde o conteúdo, os objetivos e estratégias estejam articulados. [...] Em primeiro lugar porque não tinha o domínio do conteúdo da disciplina”. – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo 2.

“Primeiramente, achava que se soubesse o conteúdo da matéria conseguiria ‘dar aula’ e o aluno iria aprender. Não é bem assim que a aprendizagem acontece. Isso não é suficiente!!! Reconhecer que não é assim é um fator importante”. – Helena – Atividade 2.1 do Módulo 2.

Maurício destaca a importância de conhecer o conteúdo que se ensina para o aprendizado do aluno. Já Helena, ressalta que ter apenas esse conhecimento não é suficiente e é apoiada por Mizukami (2004, p. 39) que coloca:

Embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e compreendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente.

Saber o conteúdo específico não basta para que o professor se torne um formador. Entretanto, não dominar este conteúdo pode fazer com que o formador ensine o professor de maneira errada. Além do mais, conhecer a organização, a ligação entre as ideias e como se estrutura a disciplina, que também são considerados conhecimentos de conteúdo específico, são importantes no momento de ensinar (VAILLANT, 2002; TANCREDI; REALI, 2011).

Sobre essa última consideração, pode-se observar na fala de Maurício, acima, onde ele relaciona a dificuldade de elaborar um plano de ensino sem dominar o conteúdo específico.

Para Shulman (1986), o conhecimento de cada conteúdo da disciplina ensinada deveria ser transformado em conteúdo específico pelo professor para ser transmitido para os alunos. É esperado que o professor domine estratégias de ensino relacionadas à disciplina e à cada conteúdo específico para ser capaz de transformar o que sabe em conhecimento transmissível e para que os alunos compreendam o que está sendo ensinado. Para tanto, além do domínio do conhecimento específico, o professor também deve possuir conhecimentos pedagógicos dos conteúdos.

7.1.3. Conhecimentos pedagógicos dos conteúdos

Shulman (1986) aponta que o conhecimento pedagógico do conteúdo é construído pelo próprio professor ao longo de sua carreira e baseado na experiência. É um conhecimento que depende dos outros, pedagógico e de conteúdo, e abrange outros conhecimentos relacionados às estratégias que o professor utiliza para ensinar determinado conteúdo.

O professor desenvolve, ao longo de sua experiência, seu próprio método de ensinar, e alguns conhecimentos são mobilizados para isso: estes são os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos e por esse motivo são considerados

novos conhecimentos, pois é o professor quem desenvolve, é “de sua autoria” (MIZUKAMI, 2004, p. 40).

Mizukami (2004) ainda ressalta que o conhecimento pedagógico do conteúdo é indispensável para a docência e é o aprendizado de como ensinar, que é um dos aspectos da identidade profissional de um professor. Ahn (2013) concorda com a autora e descreve que a identidade docente é um senso de si mesmo que envolve o aprender a ensinar.

Os quatro participantes exibem conhecimentos pedagógicos dos conteúdos em suas falas, demonstrando que passaram por um processo de reflexão, ocasionando na mudança de sua base de conhecimentos.

“Minhas aulas começaram a ficar mais interessantes para os alunos depois que consegui, além do texto, utilizar imagens, vídeos, ilustrações, exemplificar um assunto, etc. Isso já com quatro ano de docência. Nessa altura, já estava mais tranquilo e até criava dinâmicas para ensinar. Os alunos gostavam muito dos debates que eu elaborava. À medida que fui melhorando a qualidade das minhas aulas, notava que parecia que os alunos me respeitavam mais. Ao contrário, antes, em certos momentos, eu percebia ironização”. – Maurício – Atividade 2.1 do Módulo 2.

“Sendo fundamental mencionar que todo professor precisa ser munido de conteúdos compatíveis com seu grau de docência, ser comprometido, reflexivo e emocionalmente equilibrado para iniciar sua longa caminhada rumo à novas técnicas e metodologias de ensino, estas auxiliando na contextualização de seus conhecimentos como mediador consciente [...]”. – Sofia – Atividade 2.1 do Módulo 2.

O processo reflexivo está relacionado à mudança da base de conhecimentos pelo processo do raciocínio pedagógico, também estudado por Shulman (1986) e detalhado por Mizukami (2004). De acordo com a autora, o processo de raciocínio pedagógico procura descrever “como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender” (p.40) e envolve seis processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

Essa sequência demonstra como o professor transforma sua base de conhecimentos e, conseqüentemente, sua prática através da reflexão sobre a ação: primeiro ele tem sua compreensão de certo conteúdo (conhecimentos sobre o conteúdo específico da disciplina), para ensinar o conteúdo, o professor deve transformá-los, utilizando de estratégias didáticas conhecidas por ele. Em seguida, ele deve utilizar-se da instrução para ensinar seus alunos, realizar a gestão da sala,

dosagem de conteúdo, explicações e outras “características observáveis de ensino na sala de aula” (MIZUKAMI, 2004, p. 43).

Concomitante com a instrução e após, o professor deve realizar a avaliação formal ou informal das compreensões dos alunos e suas dúvidas. Finalmente, a partir dos resultados obtidos em todos esses processos, o professor deve refletir sobre a própria prática, analisando criticamente seu desempenho em relação aos seus objetivos. Ao final desses cinco processos, espera-se que o professor obtenha uma nova compreensão sobre sua atuação, novos conhecimentos pedagógicos de conteúdo, que proporcionam diferentes maneiras de ensinar e novas compreensões e aprendizagens (MIZUKAMI, 2004).

Ser reflexivo possibilita que o professor modifique sua base de conhecimentos e, possivelmente, adquira novos conhecimentos que, ao chocarem-se com os já existentes, mediam a prática e remodelam o quadro referencial do professor, influenciando na desconstrução e reconstrução de sua identidade.

Mentores, possivelmente, possuem maior experiência e habilidades docentes quando comparados a professores iniciantes e, conseqüentemente, uma base de conhecimentos mais ampla (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), já que conhecimentos são construídos com base em conhecimentos prévios e experiências pessoais (TANCREDI; REALI, 2011).

Sendo a base de conhecimentos um diferencial entre mentores e professores iniciantes, pode-se sugerir que os participantes possuem uma identidade baseada em sua base de conhecimentos diferente da identidade dos professores iniciantes. Dessa maneira, compreende-se que os conhecimentos modificados e adquiridos ao longo da vida e experiência do professor mentor são importantes definidores de sua identidade.

7.1.4. Conhecimentos sobre formação e atuação docente

Os quatro participantes mostraram conhecimentos acerca da formação e atuação docente. Maurício e Clarisse destacam aspectos da formação contínua do professor e da aprendizagem da docência, que pode ser influenciada por pessoas e fatos ocorridos na experiência do professor e ter início antes mesmo do professor adentrar a formação na universidade. Sofia afirma que o professor deve levar em conta os conhecimentos prévios das crianças.

“[...] começamos a nos constituir como professores muito antes de entrar na universidade, já que, para atuarmos, servimo-nos também de nossa cultura pessoal, que provém de nossa história de vida.” – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“[...] no universo infantil, todas as fontes de informações podem ser buscadas, favorecendo, antes de tudo a vivência da criança. O professor não é o único detentor do saber dentro da sala de aula.” – Sofia – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“[...] Concordo com a autora quando ela afirma que ‘aprende-se a ser professor durante o período que antecede a escolha profissional, quando ainda se é aluno e se constrói uma imagem idealizada do que é ser professor’ (TANCREDI, s/d, p.3)³⁰.” – Clarisse – Atividade 2.1 do Módulo 2.

Considera-se necessário que o mentor domine conhecimentos relacionados a ensinar a ensinar. Para isso, no Programa, considerou-se importante que os mentores em formação retomassem o início de sua própria carreira docente para que se lembrassem das dificuldades e barreira que o professor iniciante enfrenta nesse período. Os mentores demonstraram compreender os processos da aprendizagem da docência como um período longo e contínuo.

Os mentores também destacam em suas respostas conhecimentos a respeito da atuação do professor, o que é considerado importante para que sejam capazes de ensinar os professores inexperientes a ensinar. De acordo com Tancredi e Reali (2011), os mentores devem possuir conhecimentos pedagógicos gerais sobre os professores iniciantes que orientam. Aqui, considera-se o conhecimento sobre a formação docente como pertencente a este espectro.

[...] os processos formativos podem equipar os professores iniciantes com conhecimentos que fomentem a *aprendizagem-no-ensino* e a *partir do ensino*. Para tanto, é fundamental que o formador conheça seu aluno-professor, acesse seus conhecimentos, descubra o que devem aprender e em seguida desenvolva ou adapte um currículo voltado para a aprendizagem dos conteúdos definidos como necessários.
(TANCREDI; REALI, 2011, p. 39).

As autoras também apontam que os mentores devem ter conhecimentos acerca das necessidades enfrentadas pelos professores iniciantes. Espera-se que o Programa e suas atividades sobre o início da docência tenham providenciado lembranças que possibilitassem que os mentores em formação relembassem as

³⁰ Texto utilizado na atividade 2.1 do Módulo 2.

necessidades por eles vividas e compreendessem esse período para que pudessem auxiliá-los.

7.1.5. Conhecimentos sobre a função de gestor, de mentor e da escola

Por último, destacam-se os conhecimentos a respeito da função de gestor, da função de mentor e da função da escola como conhecimentos necessários para a formação da identidade de mentor, já que a identidade também é definida como as representações que o sujeito constrói sobre sua profissão (VAILLANT, 2009).

Beijaard, Meijer e Verloop (2004) apontam que a identidade é construída com base na resposta da seguinte pergunta: quem sou eu neste momento? Também ressaltam que a identidade não é apenas composta das crenças da sociedade sobre a função ou trabalho do professor (substitui-se, aqui, por mentor), mas o que o próprio mentor acredita ser sua função, a qual se baseia em suas experiências pessoais e profissionais, também faz parte de sua identidade.

“Além da preocupação com a formação dos professores, sentia-me na obrigação de investir em meus conhecimentos, pois, na medida que lia textos, livros e me defrontava com situações problemáticas, percebia que precisava conhecer mais sobre as vicissitudes no cotidiano escolar para desempenhar a função com propriedade”. – Maurício – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“O correto seria a direção ou a coordenação assumir o papel de mediadores, priorizando o respeito ao diálogo e acolhimento a todos”. – Maurício – Atividade 1.1 do Módulo 2 (reflexão a partir do filme analisado).

“Todavia, quanto aos desafios de gestão escolar, foram e ainda assim são muitos a serem enfrentados diariamente; indo desde as relações interpessoais, parte administrativa e educacional [...]”. – Sofia – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Refletir e rever conceitos, procurando novas maneiras de aprender e ensinar é essencial a todo educador; e, no tocante ao papel de mentor, adquirir um bom desenvolvimento em sua competência profissional; função de apoiar os professores iniciantes se torna primordial. Merecendo destaques alguns itens como aprendizagem do educador, conhecimento profissional, além de motivar seus colegas de profissão sobre sua verdadeira função de educador no processo de ensino-aprendizagem”. – Sofia – atividade 2.1 do Módulo 2.

“No final de 2002, realizei o concurso para Supervisora de Ensino e assumi na Diretoria de ... [...]. Converso com as equipes escolares nas visitas de acompanhamento, realizo uma escuta atenta e busco orientá-las nas suas dúvidas e problemas. Lavro o termo sim, mas com as ações acordadas entre nós. O que tento

não fazer é ‘apontar o dedo’ e ir embora, como fizeram comigo”. – Clarisse – Atividade 3.1 do Módulo 1.

“Esse apoio, esse acolhimento do professor menos experiente pelo mais experiente é muito importante para que o novo professor não sinta que suas dificuldades são únicas ou apenas dele. Por isso, o acolhimento é tão importante, ele dá a sensação de que não estamos sozinhos e que determinadas situações não ocorrem apenas conosco”. – Clarisse – Atividade 1.1 do Módulo 2.

“Ser coordenador pedagógico é estar envolvido no processo de ações políticas desenvolvidas no âmbito da escola de educação infantil, respeitar as diretrizes da Política Educacional e a legislação em vigor, como elemento articulador, organizado, mediador e dinamizador do trabalho pedagógico. Com o conhecimento adquirido, estou à frente da Coordenação Pedagógica do município, trabalhando na Secretaria de Educação e com a função de estabelecer metas e linhas de ações adequadas para alcançar os objetivos estabelecidos, buscando sempre uma integração com as equipes escolares e visando uma educação de qualidade”. – Helena – Atividade 3.1 do Módulo 1.

Os trechos destacados apresentam outros conhecimentos que Tancredi e Reali (2011) trazem como necessários e observados em mentores, como a “competência organizacional, comunicativa e reflexiva” (p. 42); levar em consideração as crenças, conhecimentos, desafios e ações de professores iniciantes durante sua prática; conhecer a si mesmo; ter consciência sobre seu papel de formador e realizar auto-críticas que auxiliem em seu trabalho.

Estas características podem ser observadas nas respostas dos quatro participantes e demonstram conhecimentos necessários ao mentor e que compõem sua identidade, que ainda está em construção.

7.2. Considerações sobre os conhecimentos de mentores em constante formação

Considera-se equivocada a ideia de que o professor, para saber ensinar, deve ter apenas conhecimento específico. Dal-Forno e Reali (2009) apontam os processos de aprendizagem da docência como essenciais e lembram que conhecer a matéria não garante que o professor saiba ensinar.

O mentor deve conhecer o processo de ensino e aprendizagem como uma via de mão dupla: como transformar o conhecimento específico em conteúdo que os alunos aprenderão e como ensinar um professor a ensinar esse conteúdo (DAL-FORNO; TANCREDI, 2009). Esse é um conhecimento imprescindível para o mentor.

Outro fator considerado importante pelas autoras é o “conhecimento da experiência” (TANCREDI; REALI, 2011, p. 42) e é apontado por elas como elemento fundamental da construção do conhecimento prático e do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo pelo mentor.

Entretanto, é importante ressaltar que o mentor não sabe tudo. O mentor também deve ser considerado um profissional em constante desenvolvimento, que não possui sua identidade concretizada, apesar de ser sólida, e que pode aprender com as relações de ensino-aprendizagem. Aliás, uma das características dos processos de mentoria é o desenvolvimento de mentores concomitante ao dos professores iniciantes por eles acompanhados (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2012).

Espera-se que sua base de conhecimentos seja continuamente atualizada para que ele aperfeiçoe sua prática e contribua para a prática do professor iniciante, desenvolvendo a mentoria com ótimos resultados e contribuindo para a melhoria da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade profissional é composta por diversos elementos e é construída ao longo da trajetória do professor. A participação no Programa de Formação *Online* de Mentores configura-se como uma etapa do desenvolvimento profissional de professores experientes que aceitaram participar do processo formativo para atuarem como mentores.

Dessa maneira, nesta dissertação, considera-se os mentores inseridos na categoria de formadores de professores, levando em conta que sua base de conhecimentos e sua identidade assemelham-se à destes profissionais e é nesse contexto que se seguiu a presente investigação.

Tinha-se como foco central do trabalho descrever os elementos da trajetória pessoal e profissional, as experiências pessoais, profissionais e a participação no processo formativo proposto que podem ter influenciado a construção da identidade docente e, conseqüentemente, a identidade de mentor dos profissionais em formação.

Ao longo da investigação, a pesquisa guiou-se a partir de referências teóricas acerca da formação de professores, as etapas da carreira e formação docente, a identidade profissional de professores e mentores e programas de mentoria. Além disso, pelo Programa de Formação *Online* de Mentores estar inserido no contexto da educação a distância, também se considerou a literatura sobre ambientes virtuais de aprendizagem e programas de apoio profissional *online*.

As bases teóricas e outras leituras serviram de base para a análise dos dados produzidos e coletados durante a pesquisa, os quais permitiram que os objetivos fossem explorados, sempre tentando responder às duas questões de pesquisa propostas: 1) quais aspectos, possivelmente, influenciaram a construção da identidade docente dos mentores ao longo de sua trajetória pessoal, profissional e participação no Programa de Formação *Online* de Mentores?; 2) Quais conhecimentos específicos, pedagógicos e sobre a função de mentor, componentes da identidade docente, são apresentados pelos mentores em formação que os auxiliarão a desempenhar sua nova função?

Estudos sobre o início da carreira docente apontam que a maior parte dos professores que se encontram neste estágio, mesmo que tenham tido uma

formação inicial sólida, passam por dificuldades e dilemas típicos (HUBERMAN, 1992; MARCELO GARCÍA, 1999a).

Muitas vezes, o professor iniciante conta com o apoio de um colega mais experiente para orientá-lo e auxiliá-lo nas tarefas cotidianas e situações de sala de aula, mas, políticas educacionais que estimulam essa ação não são comuns, tornando esse processo voluntário e muitas vezes limitado (TANCREDI; MIZUKAMI; REALI, 2012).

Uma alternativa para que os docentes sejam capazes de superarem ou minimizarem essas angústias é que sejam acompanhados e orientados por um mentor ou, em outras palavras, um supervisor (MARCELO GARCÍA, 1999a; BERNARDINO; 2009), processo que pode ocorrer dentro da escola e ser vinculado aos formadores ali presentes, como coordenadores, diretores e orientadores educacionais. Esses profissionais, geralmente, são os responsáveis pela formação profissional dos professores dentro da escola, apesar dessa tarefa não ser regulamentada ou ter uma formação oficial (RINALDI; REALI, 2013).

Os mentores, considerados por Tancredi e Reali (2011) profissionais inseridos na categoria dos formadores de professores, são docentes experientes que, além da extensa carreira, também têm amplo conhecimento acerca dos processos de ensino e aprendizagem, aprendizados e desenvolvimento profissional através da prática docente e sabem conciliar sua atuação com a reflexão para a mudança.

Nesta investigação, o conceito de mentor considerado é o que o define como um formador de professores em exercício, apoiando-os durante o início da carreira e auxiliando para que se desenvolvam profissionalmente, aprendendo a ensinar e a lidar com o cotidiano escolar (MOIR et al, 2009).

É relevante lembrar que o mentor não deixa de ser um professor. Entretanto, ser um professor experiente não garante que seja um bom professor de outros professores (MOIR et al, 2009). Um professor de professores deve possuir conhecimentos que se diferenciam daqueles apresentados por professores iniciantes, já que sua experiência é mais completa e solidificada. Além disso, sua identidade também é diferente, já que o mentor possui maior tempo de prática, tendo passado por diversas situações, reflexões e uma trajetória pessoal provavelmente mais longa.

A identidade dos quatro participantes do Programa analisados nesta pesquisa mostra mais do que professores experientes em busca de formação: apresenta seres humanos influenciados por sua trajetória e que carregam consigo,

em sua prática, aprendizados adquiridos ao longo de sua vida pessoal e profissional. Provavelmente, os participantes continuarão se servindo de toda sua base de conhecimentos e identidade profissional no futuro, em suas ações e supervisões, assim como ela poderá continuar em constante transformação.

É possível observar, nos dados apresentados, os percalços enfrentados pelos participantes ao longo de sua trajetória. Dificuldades pessoais e profissionais, assim como grandes sucessos e objetivos conquistados fazem parte de sua identidade. Segundo Bernardino (2009), a identidade não pode ser separada da profissional, uma vez que a profissão docente é influenciada pelas tensões e situações da vida pessoal.

Ao formarem-se e iniciarem sua atuação como mentores, os participantes não irão construir uma identidade nova, descartando toda a experiência prévia que os acompanhou até então. Possivelmente, irão remodelar sua identidade de professor experiente, adicionando a elas reflexões, crenças, valores, conhecimentos e outros aspectos vivenciados e adquiridos durante sua atuação na mentoria, auxiliando na formação de outros professores e na sua própria.

Além disso, a experiência como aluno, a formação inicial e continuada, a socialização profissional, as experiências profissionais, os valores, as emoções e os conhecimentos de cada um influenciaram, mesmo que de maneira diferente, cada um deles, servindo de base para a constituição de sua identidade de mentor.

Os dados sobre a trajetória pessoal apontou modelos de professores que os participantes seguiram e levam como inspirações e, também, o inverso: como não ser um professor. Nessa direção, é possível perceber como experiências marcantes influenciam até mesmo a personalidade e as escolhas dos indivíduos: os quatro mentores, em algum momento da formação, relataram situações pessoais que tiveram grande impacto em sua vida, fatos que podem, claramente, ter influenciado sua identidade e a maneira como enxergam a si mesmos.

Possivelmente, a escolha pela docência e pela formação inicial teve motivação nos valores e crenças dos participantes, outra categoria também influenciadora da identidade. Os participantes concordam que a formação inicial, apesar de ter sido fundamental, não foi suficiente para que eles adentrassem com segurança a sala de aula. Os participantes ainda relatam que era como se não tivessem aprendido nada, o que causou diversas angústias, quase fazendo-os desistir

da carreira. Quase não tiveram apoio nesse período, e essas dificuldades os motivou a buscar por outras saídas, como a autoformação e a formação continuada.

A formação continuada proporcionou bases mais sólidas para o desenvolvimento dos quatro sujeitos, permitiu que refletissem sobre a própria prática, possibilitou aprendizados e compartilhamento de experiências com outros colegas, permitindo a socialização profissional, outro fator construtor da identidade.

A experiência profissional mostrou-se diversificada e extensa entre os participantes. É importante ressaltar que os quatro sujeitos ocupam cargos de gestão, o que possibilita e pode até mesmo facilitar seu exercício como mentor, além da mentoria auxiliar em seu trabalho como gestor. Os quatro participantes relatam muitos aprendizados e desenvolvimento ao longo de sua experiência, seja nos sucessos ou nos fracassos ocorridos durante todo esse período. Reflexões acerca da própria prática contribuíram para mudanças de atitude e, possivelmente, com o remodelamento de sua identidade, já que ela é construída através de mudanças na forma de pensar e agir.

A socialização profissional ocorreu durante o exercício da prática, ao apoiar-se em outros professores para sanar as dúvidas, ou durante cursos de formação continuada. Os mentores estudados relatam ter aprendido a ensinar por meio de erros e acertos e através de orientações de colegas de profissão. Saber ensinar é um elemento importante da identidade e da base de conhecimentos e a socialização profissional contribuiu para esse aprendizado.

As crenças e os valores trazidos por um indivíduo são grandes aspectos da identidade, uma vez que são aprendidos desde quando criança, na convivência com os familiares e, ainda, podem proporcionar motivações ou desmotivações nos professores. Ao considerar as crenças a respeito de como um aluno aprende ou sobre a função da escola, é possível que elas influenciem o professor no processo de ensinar.

As emoções, encabeçadas pela motivação e desmotivação, são advindas de situações marcantes enfrentadas pelos professores dentro da sala de aula, mas também de objetivos alcançados e resiliência. Emoções possibilitaram que os professores refletissem sobre suas carreiras e suas práticas, modificando também suas ações e suas identidades de maneira positiva ou negativa. Também fizeram com que os professores encarassem a profissão como difícil e penosa ou deixaram o

professor em uma posição vulnerável, que, apesar de ser necessária para que o aprendizado ocorra, pode trazer prejuízos emocionais.

Por último, a análise da base de conhecimentos dos participantes desta pesquisa mostrou o que as experiências e trajetórias proporcionaram: conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, acerca da escola, da educação, do desenvolvimento docente e da função do mentor. A base de conhecimentos do mentor assemelha-se àquela atribuída aos formadores de professores, como antes enunciado por Tancredi e Reali (2011) e são necessários alguns elementos para que a função de formar professores seja exercida.

Os conhecimentos são um item importante da identidade docente e também servirão de base para que os mentores consigam exercer seu papel junto aos professores iniciantes, uma vez que serão modelos a serem seguidos e ensinarão estes profissionais a ensinarem. Os mentores analisados mostraram partes desses conhecimentos, mas ainda são iniciantes na nova função. Dessa maneira, espera-se que outros conhecimentos ainda sejam desenvolvidos.

Entretanto, também aponta-se que apenas conhecer o conteúdo a ser ensinado não é suficiente. O mentor, além de dominar estratégias de ensino, conteúdo específico e outros conhecimentos, também deve ter habilidades de ensinar a ensinar, já que vai ensinar outros professores. Por este motivo, é importante reconhecer que a experiência é um fator chave no desenvolvimento da mentoria.

Considerando a identidade uma construção contínua, construída ao longo da experiência (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), os mentores encontram-se no período inicial desta função e podem se deparar com aspectos semelhantes ao início da carreira docente (HUBERMAN, 1992), passando por angústias e dificuldades, mas também euforia e motivação. E, ao longo de suas práticas, espera-se que continuem se desenvolvendo e construindo sua identidade profissional de mentor.

Após a conclusão do Programa, os participantes podem nomear-se mentores. Entretanto, levando em conta os fatos narrados por eles e analisados aqui, os mentores recém-formados ainda não possuem a identidade deste papel bem desenvolvida. Percebe-se que ela ainda flutua entre a identidade de professor experiente e mentor, que eles permanecem refletindo acerca das suas novas funções e estão desenvolvendo novas habilidades.

Espera-se que, com a continuação de seu desenvolvimento docente e atuação como mentores, eles desenvolvam uma identidade mais evidente, tornando-a característica de mentores e menos difusa, compreendam e auxiliem nas estratégias de ensino dos professores iniciantes, desenvolvam habilidades de percepção de necessidades formativas destes profissionais, tornem-se conselheiros e orientadores, repliquem as ações de mentoria, estendendo-as para sua unidade escolar, entre outras características e possibilidades de um mentor. Entretanto, é possível perceber que possuem a identidade básica de um professor experiente e formador, possuindo as habilidades essenciais para que iniciem sua nova tarefa e sejam capazes de auxiliar professores a superarem ou minimizarem as dificuldades do início da carreira. E é sobre essa identidade prévia que a de mentor está sendo constituída.

Com esta pesquisa, procurou-se responder às questões de pesquisa já apontadas. Entretanto, outras podem ser deixadas abertas, para motivarem novas investigações, como: participar de um programa de formação de mentores necessariamente garante que o professor experiente se identifique como mentor e construa uma identidade como tal?; Quais são as necessidades formativas de professores experientes ao iniciarem suas ações como mentores? Como superar essas necessidades? O acompanhamento do professor iniciante pelo mentor presencialmente traz diferenças em relação ao acompanhamento a distância? Seriam necessárias outras habilidades?

Trabalhos e investigações já estão sendo conduzidos por outros membros do grupo de pesquisa para, talvez, responder parte destas questões. É desejado que estas e futuras investigações contribuam – assim como esta procurou contribuir - para o desenvolvimento docente de professores experientes e mentores e professores iniciantes, além de aperfeiçoar a formação em serviço de professores em início de carreira, tornando esse período menos angustiante e mais prazeroso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHN, D. T. K. Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teacher. **Teaching and Teacher Education**, n.30, p.47-59, 2013.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Ed., 2000.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2010. (Coleção Ciências da Educação e Pedagogia.).

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. I. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ANDRADE, C. O. A relação teoria e prática na formação inicial de professores para a educação infantil. **Paideia – Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociedade e da Saúde**, Belo Horizonte, v. 8, n. 10, p. 47-64, jan./jul. 2011.

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v.20, n.68, p. 301-309, 1999.

BEIJAARD, D; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n.20, p.107-128, 2003.

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.

BISOL, C. A. Ciberespaço: terceiro elemento na relação ensinante/aprendente. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. do S. **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010. p. 21-32.

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSCA, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. 169 p.

BRASIL. Decreto nº 84.067, de 2 de outubro de 1979. Cria a Secretaria Especial de Informática, como órgão complementar do Conselho de Segurança Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2 de outubro de 1979. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D84067.htm>. Acesso em 19 jun. 2015a.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 11 mai. 2015b.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em 11 mai. 2015c.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispões sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República federativa do Brasil**, Brasília, 6 jun. 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em 11 mai. 2015d.

BROSTOLIN, M. R.; OLIVEIRA, E. A. C. Educação infantil: dificuldade e desafios do professor iniciante. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 140-152.

CHAKUR, C. R. S. L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 149-176, nov. 2002.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. In: MCGRAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. P. (Eds.). **International Encyclopedia of Education**. 3a ed. Nova Iorque, NY: Elsevier, 2010.

COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, Washington, v.30, n.3, p. 473-495, 1993.

COHEN, J. L. Getting recognised: Teacher negotiating professional identities as learners through talk. **Teaching and Teacher Education**, n. 26, p. 473-481, 2010.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Knowledge, Context, and Identity. In: _____. (Ed.). **Shaping a professional identity: Stories of Educational Practice**. New York: Teacher College Press, 1999. p. 1-5.

CROSS, D. I.; HONG, J. Y. An ecological examination of teachers' emotions in school context. **Teaching and Teacher Education**, n. 28, p. 957-967, 2012.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. da (Orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 127-147.

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.

DAL-FORNO, J. P.; RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R. **Identidade e papel dos formadores**. Texto elaborado para o Programa Formação de Formadores. Artigo disponível no Programa “Aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício: a escola como organização que aprende”. São Carlos: UFSCar, 2008. Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/administracaoFFormadores.jsp>>. Acesso em 07 mai. 2009 – (circulação restrita).

DAY, C. **Formar docentes: Cómo, cuando y em qué condiciones aprende el profesorado**. Madri: Narcea, 2005.

DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, C. (Org.). **La función docente**. Editorial Síntesis, 2001, p.85-102.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola**. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUBAR, C. **Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Paris: A. Colin, 1992.

FEIMAN-NEMSER, S. Learning to teach. In: SHULMAN, L.; SYKES, G. (Eds.). **Handbook of teaching and policy**. New York: Longman, 1983, p. 150-170.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, Teachers College, Columbia University, v. 103, n. 6, p. 1013-055, 2001.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: MILL, D; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EDUFSCar, 2014, p. 81-102.

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.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, n.22, p.219-232, 2006.

FONSECA, R. C. A prática docente a partir da interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 9, 2010. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/edicoes/2010/2010_Edicao.htm>. Acesso em 23 jun. 2015.

FOND-HARTMANT, L. Approach biographique et retour aux études. **Education Permanente**, v. 125, p. 7-26, 1995.

FRANCISCO, D. J.; MACHADO, G. J. C. Sociedade, EAD, inclusão digital e formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 38, v. 1, p. 1-12, 2006.

FRANCO, F. C. Os incidentes críticos na trajetória de professores de arte. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 313-327, 2013. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em 24 jun. 2015.

FRIESEN, M. D.; BESLEY, S. C. Teacher identity development in the first year of teacher education: a development and social psychological perspective. **Teaching and Teacher Education**, v. 36, p. 23-32, 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, P. S.; BIZZO, N.; FAZIO, X. Desafios da formação contínua a distância para professores de ciências. **Revista Iberoamericana de Educação a Distância**, v. 17, n. 2, p. 37-57, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de SÁ; ANDRÉ, M. E.D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOBATO, P. G.; REALI, A. M. M. Pensamento reflexivo de professores providenciado pelo uso de blogs: um estudo exploratório. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações, 3, 2015, UNESP, Presidente Prudente, **Anais...Presidente Prudente: FCT/CPIDES**, 2015.

GOMES, A. A. A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In: **Congresso Português de Sociologia**, 6., 2008, Lisboa. Disponível em <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>>. Acesso em 16 dez 2015.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

GOODSON, I. F. Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 8, n. 19, p. 733-758, 2003.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início da carreira docente e a consolidação na profissão. 1996. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HEIDMAN, C. Introduction to Staff Development. In: BURKE, P. et al. (Eds.) **Programming for Staff Development**. London: Falmer Press, p. 3-9, 1987.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, 2ª. Ed, p. 31-61.

HUBERMAN, H. **The live of the teachers**. London: Cassell and New York: Teacher's College Press, 1993.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, jul./ dez. 2004.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 647-665, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 mai. 2015.

KNOWLES; J. G.; COLE; A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers' eyes**: experiences through narrative and inquiry. New York: McMillan College Publishing Co., 1994.

KNOWLES, G. J. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In: GOODSON, I. F. (Ed.) **Studying teachers' lives**, London: Routledge, 1992, p. 99-152.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, p.899-916, 2005.

LEITE, T. O programa de formação dos mentores: concepção e planeamento. **Ensaio: avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.76, p.459-480, jul./set. 2012.

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. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./ jun. 2007.

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://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 10 de março de 2015.

LIMA, G. S. N.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. A educação a distância no processo de formação continuada do gestor escolar. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26, 2013, UFPE, Recife. **Anais...** [Recurso Eletrônico] Recife: UFPE, 2013. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio26/comunicacoes.html>>. Acesso em 13 jun. 2015. 1 CD-ROM.

LIMA, I. G.; SAUER; L. Z. Razão e Emoção em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em busca da unidade. In: _____. **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010. p. 65-78.

LIMNIOU, M.; SMITH, M. Teachers' and students' perspectives on teaching and learning through virtual learning environments. **European Journal of Engineering Education**, v. 35, n. 6, p. 645-653, dez. 2010.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de Geografia. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 76-92, 2015. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/79809>>. Acesso em 01 ago. 2015.

LORTIE, D. **School-teacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.

LÜDKE, M. Os Professores e sua Socialização Profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999a.

MARCELO GARCÍA, C. La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. **XXI Revista de Educación**, n.1, p.33-57, 1999b.

MARCELO GARCÍA, C. Estudio sobre estratégias de inserción profesional em Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, jan./abr. 1999b. Disponível em <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.PDF>>. Acesso em 23 abr. 2015.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO, C.; VAILLANT; D. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2009.

MARIANO, A. L. S. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. In: 29ª. Reunião Anped, Caxambu - MG. **Anais...** Caxambu-MG, 2006.

MASSETTO, D. C. **Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MEC. Ministério da Educação. **PROINFO – Apresentação**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>>. Acesso em 19 jun. 2015.

MEC. Ministério da Educação. **E-PROINFO**. Disponível em <<http://e-proinfo.mec.gov.br>>. Acesso em 19 jun. 2015b.

MERTON, R. et al. **The student physician: introductory studies in the sociology of medical education**. Cambridge: Harvard University, 1957.

MESSA, W. C. Utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAS: a Busca por uma Aprendizagem Significativa. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 9, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/edicoes/2010/2010_Edicao.htm>. Acesso em 23 jun. 2015.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professores iniciantes**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIRANDA, E. M.; SILVA, I. A. Formação de professores na sociedade do conhecimento. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2014, São Carlos. **Anais do SIED: ENPED: 2014**, São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/854>>. Acesso em 11 mai. 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Santa Maria, **Educação**, v.29, n.2, p.33-49, 2004.

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.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2010.

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, Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992, p. 111-140.

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

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: _____. (Org.) **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002. p. 1-12.

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349, mai. /ago. 2009. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117298008>>. Acesso em 12 mai. 2015.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 41, n. 2, p. 207-218, 2007.

NETTO, C.; GIRAFFA, L. Avaliação dos cursos de graduação a distância no contexto brasileiro: a excelência como garantia de padrão de qualidade. **Revista Iberoamericana de Educação a Distância**, v. 18, n.1, p. 91-108, 2015.

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.

NOVA, C.; ALVES, L. Educação a distância: limites e possibilidades. In: _____. (Orgs.) **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 5-27.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992b, 2ª. Ed, p.13-30.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Pesquisa e Educação**, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, 1999.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Ano XVI, n.14, 2001.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO-SP, 2007.

OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006, 249 p.

OLSEN, B. Introducing teacher identity and this volume. **Teacher Education Quarterly**, v. 35, n. 3, p. 3-6, 2008.

ORTH, M. A.; FUET, F. S. O.; OTTE, J.; NEVES, M. F. Ambientes virtuais de aprendizagem e formação continuada de professores na modalidade a distância. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 46-58, jan./abr. 2013.

ORUÇ, N. Early teacher identity development. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, n.70, p.207-212, 2013.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAGANINI-DA-SILVA, E. **A profissionalização docente**: identidade e crise. 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2006.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-322, 1992.

PATTON, M. Q. Designing Qualitative Studies. In: _____. **Qualitative evaluation and research methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1996. p. 169-186.

PÉREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

REALI, A. M. M. R. **Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente**. Relatório de Pesquisa, CNPq, 2014.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. School-Family Relationship and school success: some lessons from a teacher education program. **Educational Resources - EDRS**, n. ED478107, p. 1-19, 2003.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Portal dos Professores da UFSCar: um espaço virtual de desenvolvimento profissional da docência. In: PIERSON, A. H. C.; SOUZA, M. H. A. O. S. (Orgs.). **Formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos nas licenciaturas**. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 255-282.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria *Online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 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 17 de março de 2015.

REIS, S. R.; BATTINI, O. Reflexões sobre aspectos da Formação de Professores a distância. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 17, n. 2, p. 17-35, 2014.

RICOEUR, P. **Tiempo y narración**. Vol. 2. Madri: Cristiandad, 1987 (Nova edição em Madri: Siglo XXI, 1996).

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profisisonal de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R. Educação online e desenvolvimento profissional de formadores: reflexões e apontamentos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.7, n.2, p. 173-194, 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

RODRIGUES, M. C. C.; DOMINGUES, I. M. C. S.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos/Brasil: “formação-investigação” sobre a prática pedagógica dos professores no Brasil. **Interações**, n. 27, p. 139-160, 2013.

ROLDÃO, M. D.; LEITE, T. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos profissionais mentores. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.76, p.481-502, jul./set. 2012.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 94-103, 2007.

SANTOS, F. F. F. **Informática e Educação: formação de professores e políticas públicas**. 2011. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO: Rio de Janeiro, RJ, 2011.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SANTOS, S. **Processo formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores**. 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SANTOS, S. Desenvolvimento profissional e reflexividade: um estudo longitudinal de percursos de formação. **Colóquio do Museu Pedagógico**, v.8, n. 1, p. 2061-2075, 2009.

SANTOS, S. Aprendizagem da docência e formação inicial: relações entre saberes. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 11, 2013, Curitiba.

SCARTEZINI, R. A. **O desenvolvimento da identidade profissional docente de professores universitários: um estudo dialógico**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, 77-91.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledges growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SCHULTZ, K.; RAVITCH, S. M. Narratives of Learning to Teach: Taking on Professional Identities. **Journal of Teacher Education**, n. 64, v. 1, p.35-46, 2013.

SCHULÜZEN JUNIOR, K. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **EDT – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.16-36, jun. 2009.

SENA, A. L. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**, 29., 2006, Caxambú. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>>. Acesso em 13 de mar. de 2015.

SILVA, I. A.; REALI, A. M. M. R. Contribuições de um programa de educação a distância sobre educação inclusiva para a formação continuada do professor em início de carreira. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.15, n.2, p.285-296, 2012.

SOARES, I. M. F.; BEJARANO, N. R. R. Crenças dos professores e formação docente. **Revista Faced**, Salvador, n. 14, p. 55-71, jul./dez. 2008.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, v. 3, p. 35-57, abr. 1998.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EDUFSCar, 2009

TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades educativas da educação online. **Revista Cet**, v.1, n.2, 2012. Disponível em <http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/ufscar_edutechi_2012.pdf>. Acesso em: 19 de mar. de 2015.

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**, v.1, n.1, p. 33-44, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, F. S. **Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e fazer-se professor**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Terezina, 2013.

TEIXEIRA, F. S.; SILVA; M. J. A.; LIMA, M. da G. O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Terezina. **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação**. Terezina, 2010. Disponível em <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4288>>. Acesso em 31 jul 2015.

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudanças em escolas públicas**. São Paulo: Autores Associados; Campinas, SP: ANPAE, 2002.

THOMAS, L.; BEAUCHAMP, C. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. **Teaching and Teacher Education**, n. 27, p.762-769, 2011.

TIMOTSUK, I.; UGASTE, A. Student teachers'professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 26, p. 1563-1570, 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAILLANT, D. **Formación de Formadores**. Estado de la Práctica. Chile: Editorial San Marino, 2002. 47 p.

VAILLANT, D. Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. **Rev. Diálogo Educ.**, v.12, n.35, p.167-186, 2009.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docência em América Latina: la dueda pendiente. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v.13, n.1. 2012.

VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. do S. O contexto do livro. In: _____. **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010. p. 15-19.

VALLI, L. Beginning teacher problems: areas for teacher education improvement. **Action in Teacher Education**, v. 14, n. 1, p. 18-25, 1992.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VIEIRA, R. E. A Educação a distância na sociedade da informação: uma análise histórica da Educação Superior a Distância na formação de gestores públicos no cenário brasileiro. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n.3, p. 155-164, set./dez. 2010.

VILLANI, S. **Mentoring programs for new teachers: Models of Induction and Support**. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2002.

VONK, J. H. C. Problems of the Beginning Teacher. **European Journal of the Teacher Education**, London, v. 6, n. 2, p. 133-150, 1983.

YARIV, E.; MASKIT, D. Exemplary Teacher's Influence on Their Adolscent Pupils Who Later Became Teachers. **Journal of Education and Training Studies**, v. 2, n. 1, p. 88-97, jan./2013. Disponível em <<http://jets.redfame.com>>. Acesso em 30 jul. 2015.

ZARE-EE, A.; GHASEDI, F. Professional Identity Construction Issues in Becoming an English Teacher. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, n. 98, p.1991-1995, 2014.

APÊNDICE

proporcionava condições para o desenvolvimento da valorização da educação (Atividade 3.1 do Módulo I)								
Início do trabalho, aos 14 anos, como lavrador na lavoura de café para ajudar no sustento da família, o que, para a família, trabalhar tinha mais relevância do que os estudos (Atividade 3.1 do Módulo I)								
“Matriculado na escola do mundo do trabalho”, trabalhando nos campos de colheita e plantio (atividade 3.1 do Módulo I)								
Aprendizados sobre o campo e sobre a profissão e perda dos aprendizados								

escolares (Atividade 3.1 do Módulo 1)								
Elogios do pai em relação ao trabalho desenvolvido na lavoura (Atividade 3.1 do Módulo 1)								
Assimilação de costumes, linguajar e anseios dos homens do campo (Atividade 3.1 do Módulo 1)								
Vontade casar, ter filhos e trabalhar para sustenta-los (Atividade 3.1 do Módulo 1)								
Chegada de seminaristas à fazenda para levar a religião. Os mesmos mostraram a importância dos estudos e não compreendiam o motivo pelos quais as pessoas ali não estudavam, estimulando-os a buscar por						Pela mediação do outro é que o sujeito se constitui e que constrói a significação daquilo que ele vivencia e, estando em seu grupo inserido, apropriado dos modos de fazer deste, a partir das necessidades surgidas, pela sua atividade, cria novos meios de agir e de se	Cada acontecimento tem sua hora: o estudo, o trabalho, o casamento. Não seguir a ordem significava querer ocupar um lugar que não lhe pertencia. (Atividade 3.1 do Módulo 1)	

mais estudo (Atividade 3.1 do Módulo 1)						inter-relacionar. (MARTINS, 2009, p. 38). (Atividade 3.1 do Módulo 1)		
Consciência da importância de se continuar a estudar (Atividade 3.1 do Módulo 1)								
Busca pela administração da fazenda com dois colegas para pedir transporte para ir até a escola da cidade (Atividade 3.1 do Módulo 1)								
Após dois anos do pedido pelo transporte, foram matriculados em uma escola regular de 5ª a 8ª série (Atividade 3.1 do Módulo 1)								Voltar a estudar na 5ª série era constrangedor (constrangimento) (Atividade 3.1 do Módulo 1)
Compreensão da importância dos estudos pela família (Atividade 3.1 do Módulo 1)								
Início dos estudos junto ao trabalho,	Primeiro dia de aula: pessoas os							Passar por desafios e dificuldades não

<p>acordando cedo, trabalhando, viajando 16 quilômetros por dia, estudando e retornando. Duração de três anos (realizou apenas a 5ª série - 1987) (Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1)</p>	<p>olhando com curiosidade e espanto (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p> <p>Diretora escolar disse à professora que não registrasse seu nome ainda, pois talvez desistiria (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p>								<p>seria fácil, mas até então já havia passado por muitos: agora era hora de assumir a posição de estudante (superação/motivação) (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p>
<p>Ingresso e curso de Mecânica Geral em outra escola (1988-1989) (Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1)</p>									
<p>Mudança, junto de um irmão para uma outra cidade do interior e depois para outra, por conta da vida difícil na primeira</p>									

(Atividade 3.1 do Módulo 1).								
Trabalho de faxineiro e ajudante de motorista para garantir o sustento (Atividade 3.1 do Módulo 1)								
Por dificuldades de conciliar o trabalho com os estudos, ingressou no supletivo para terminar a formação no ensino fundamental (6ª a 8ª série) em uma terceira cidade (1991 – 1993) (Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1)								
Ingresso no ensino médio regular de uma escola técnica (1994 – 1996) (Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1)	Continuar os estudos seria difícil e faculdade não estava nos planos, embora soubesse que era necessário. Mas, observando					Professores podem nos influenciar (ARROYO, 2011) (Atividade 3.1 do Módulo 1)		

	o professor de história, foi influenciado a seguir a carreira do magistério (Atividade 3.1 do Módulo 1)							
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL)								
Trajetória pessoal	Experiência como aluno	Formação inicial	Formação continuada	Experiência profissional	Socialização profissional	Conhecimentos	Crenças e valores	Emoções
Ingresso na faculdade de História (1997) (Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1)		Curso superior de história (1997-2001) (Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1)						
26 anos desde o início na educação básica até o término do ensino superior e tornar-se professor (Atividade 3.1 do Módulo 1)				Substituição na rede estadual como professor de história na FEBEM (2003 - 2005) (Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1 e 2.1 do Módulo 2)		Não existe um tempo certo para ser professor. A formação do professor se inicia antes da formação acadêmica e o processo formativo não acaba, assim como a formação de Maurício não está concluída (TARDIF, 2011) (Atividade 3.1 do Módulo 1)	Acredita que o tempo não está sob nosso domínio, ele sempre passa. Mas não podemos deixá-lo passar e ficar nos lamentando, assim como não se pode achar que existe tempo suficiente para tudo (Atividade 3.1 do Módulo 1)	Precisava de “jogo de cintura” para lidar com os alunos, não era respeitado, foi uma etapa angustiante (angústia/desmotivação) (Atividade 3.1 do Módulo 1)

				<p>Nas aulas substitutas, não recebia orientações e, então, improvisava (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p> <p>Utilizava pequenos textos já com questões definidas, não conseguia selecionar o conteúdo (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p>		<p>Conhecimentos construídos sobre o próprio trabalho ou através da improvisação (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p> <p>Os primeiros anos foram difíceis porque não tinha plano de ensino com objetivos e estratégias articulados. Também não tinha o conhecimento de conteúdo da disciplina. (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p>		
				<p>Professor em escolas estaduais em cidades do interior do estado por 4 anos. Período mais difícil da carreira docente, pois a prática era diferente da teoria aprendida</p>	<p>Observava a atuação dos colegas para orientar seu trabalho (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p>	<p>As experiências tiveram impacto na forma como atua como professor e coordenador, de maneira a influenciar suas decisões, aprendizados e ensinamentos, valorizando conquistas. Carregamos as marcas e a nossa história. (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p>	<p>Parece que todos os problemas existem pela falta da escola e se resolvem por meio da mesma. Contudo, acredita que os problemas sociais têm diversas causas e é necessária a mobilização coletiva para solucioná-los</p>	

				na universidade (2005 – 2009) (Atividades 3.1 do Módulo 1 e 2.1 do Módulo 2)		Ministrava aulas baseadas em textos na lousa para cópia, leitura e explicação, seguido por duas questões a serem respondidas. Aulas foram sofríveis enquanto não mudou sua didática (Atividade 2.1 do Módulo 2)	(Atividade 1.2 do Módulo 1)	
			<p>Leituras e estudos para tentar compreender a atuação profissional (Atividades 3.1 do Módulo 1 e 2.1 do Módulo 2)</p> <p>Sua atuação servia como aprendizagem através dos erros e acertos (atividade 2.1 do Módulo 2)</p> <p>Somente após 4 anos como professor é que valorizou os cursos de formação oferecidos pela rede (Atividade</p>	<p>Professor na rede municipal de ensino por 5 anos (2004-2009) (Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1)</p> <p>Adentrava a sala de aula e não conseguia falar devido à inquietação dos alunos (Atividades 1.1 e 2.1 do Módulo 2)</p> <p>Tentava iniciar a aula virando para a lousa e começando</p>	<p>Nos cursos, observava as discussões e as sugestões de material (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p>	<p>Atitudes de ajuda entre professores e vindas da gestão escolar não são bem recebidas e a maioria dos professores não admitem que precisam de ajuda (Atividade 1.2 do Módulo 1)</p> <p>Um conhecimento importante adquirido nessa etapa foi o de controle da sala de aula (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p> <p>Passou a observar os alunos fora da sala de aula e transferiu essa aproximação para dentro da sala de aula, utilizando as observações para estreitar sua relação</p>	<p>É necessário redefinir o papel da escola e criar condições para que exerça a função de ensinar (Atividade 1.2 do Módulo 1)</p> <p>Houve transformações na educação (políticas públicas e respeito ao professor) (Atividade 1.2 do Módulo 1)</p>	<p>Decepcionou-se quando se encontrou com a coordenadora de uma escola na qual iria lecionar e a gestora fez uma reunião de poucos minutos onde só mostrou os aspectos negativos da escola (decepção/desmotivação) (Atividade 1.1 do Módulo 2)</p> <p>Ao tentar controlar a sala, não sabia o que fazer. Sentia que estava exagerando e era fraco. Não sabia como se comportar.</p>

			<p>2.1 do Módulo 2)</p> <p>Cursos de formação continuada contribuíram para o desenvolvimento do profissional nas questões pedagógicas e outras (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p> <p>Participação em congressos o fizeram reconhecer a importância das avaliações (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p>	<p>a escrever (Atividades 1.1 e 2.1 do Módulo 2)</p> <p>Controle da sala era difícil, chegava a exagerar nas ações e era duro demais com os alunos, chegando a ofendê-los (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p> <p>Aprendeu com a experiência (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p>		<p>com eles (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p> <p>Passou a observar como os livros eram organizados e com dicas de como planejar as aulas, começou a buscar pelo material com mais atividades práticas e sugestões interessantes, assim as aulas ficaram mais interessantes, ricas e diversificadas, passou a ter respeito. Percebeu que não podia mais improvisar e sim planejar (Atividade 2.1 do Módulo 2)</p>		<p>(Desespero/desmotivação/angústia/despreparo)</p> <p>Angústias o faziam refletir sobre sua maneira de ensinar (angústia)</p>
				<p>Convidado a exercer a função de Coordenador Pedagógico (2009) (Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1)</p>		<p>O tempo prejudicou a formação rápida, mas proporcionou o contato com diferentes grupos, possibilitando o compartilhamento de experiências que forma úteis para enxergar as situações com outros olhares e aprender com o outro</p>		

						(Atividade 3.1 do Módulo 1)		
				Dificuldades ao atuar em um cargo que até então não tinha experiência ou formação (Atividade 3.1 do Módulo 1)			Superar o pensamento de homem do campo foi essencial para estar onde está hoje (Atividade 3.1 do Módulo 1)	
				Solucionar problemas da escola, como notas baixas e indisciplina (Atividade 3.1 do Módulo 1)		As primeiras ações frente às dificuldades foram baseadas nas experiências do trabalho como professor, nas observações dos coordenadores que conheceu e nas próprias crenças em relação a resoluções de conflitos (Atividade 3.1 do Módulo 1)	Relações sociais contribuem para a formação e para a superação de desafios (Atividade 3.1 do Módulo 1)	
			Preocupação com a formação dos professores (enquanto coordenador) e problemas a serem superados o levaram a buscar a formação continuada,	Deveria conquistar o respeito de outros colegas, que eram mais experientes (Atividade 3.1 do Módulo 1)		Deu prioridade para aquilo que sabia fazer (FRANCO, 2008), sem ter a formação para exercer o cargo de coordenador. (Atividade 3.1 do Módulo 1)		

			<p>leituras e estudos (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p> <p>Curso de Pós-graduação em Gestão Escolar e contato com o livro “O coordenador pedagógico (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p>	<p>Tentativas de atender às demandas dos professores fazendo o que sabia fazer (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p>				
			<p>Mestrado como resultado das dúvidas e angústias (2012-2013) (Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1)</p> <p>Disciplina como aluno especial sobre “Formação de Professores”, em que os conhecimentos adquiridos o ajudaram a ampliar sua visão a respeito do assunto. (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p>	<p>Ocupação do cargo de Coordenador de História e Geografia na Secretaria Municipal de Educação (2012 – atual) (Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1)</p>		<p>Reconheceu a professora do filme como reflexiva, de acordo com Alarcão (2003) (Atividade 1.1 do Módulo 2)</p> <p>É necessário diminuir a distância entre professores e alunos, construir uma relação de confiança para que o aluno reconheça isso e se desenvolva. (Atividade 1.1 do Módulo 2)</p> <p>Professores iniciantes têm mais iniciativa, professores mais experientes chegam a ser mais pessimistas e apoia suas ideias no ciclo</p>	<p>Desafios são constantes na formação, tanto na formação de professores quando nos cursos de EaD (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p> <p>A falta de comprometimento de outras pessoas com a formação o deixa com dúvidas em relação ao futuro da educação (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p> <p>Se chegou até aqui, deve continuar lutando, ou seja,</p>	<p>Preocupa-se com a educação (preocupação) (Atividade 1.2 do Módulo 1)</p> <p>Sente-se bem lembrando da luta pela própria educação e acha que valeu a pena (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p> <p>Houve retrocesso no respeito ao professor pelos alunos e pela sociedade (reconhecimento social; reconhecimento pelo aluno) (Atividade 1.2 do Módulo 1)</p>

					<p>de vida profissional de Huberman (2000) (Atividade 1.1 do Módulo 2)</p> <p>A gestão escolar deveria agir como mediadora de diálogos, uma vez que, de acordo com Alarcão, a escola é uma comunidade onde os atores desempenham seus papéis e possuem suas particularidades (reflexão acerca do filme) (Atividade 1.1 do Módulo 2)</p> <p>Os professores devem levar em conta os desafios que os alunos enfrentam para estarem na sala de aula (Atividade 1.1 do Módulo 2)</p> <p>Professores deveriam lutar por melhores condições de trabalho (Atividade 1.1 do Módulo 2)</p>	<p>o próximo passo é o doutorado (Atividade 3.1 do Módulo 1)</p>	<p>Continua acreditando na educação (esperança) (Atividade 1.2 do Módulo 1)</p> <p>Adquiriu conhecimento profissional depois de muito sofrimento (superação)</p> <p>A base de conhecimento foi construída por meio de situações decepcionantes e assertivas (decepção/satisfação)</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

Apêndice B – Quadro 19 - Subcategorização dos elementos da categoria trajetória pessoal.

Maurício					
Infância	Escolarização	Comportamento/ autodescrição	Incidentes críticos	Expectativas	Apoio/ influência familiar
Cresceu numa fazenda, onde morava com os pais e mais 6 irmãos. Os pais trabalhavam na lavoura.	Estudou até a 4ª série do ensino fundamental. A fazenda não oferecia o restante da educação e as pessoas da fazenda não achavam importante ter estudo.	Assimilação de costumes, linguajar e anseios dos homens do campo	Chegada de seminaristas à fazenda, que mostraram a importância dos estudos e não compreendiam o motivo pelos quais as pessoas ali não estudavam. Levaram a consciência da importância de se buscar conhecimento.	Governo não investia em educação e não proporcionava condições para o desenvolvimento da valorização da educação	Para os pais, estudo não era necessário e sim trabalhar para ajudar no sustento da família.
Aos 14 anos, iniciou o trabalho na lavoura de café para ajudar a família, o que tinha mais importância que os estudos.	Aprendizados sobre o campo e sobre a profissão e perda dos aprendizados escolares		Mudança para outra cidade junto de um irmão. Teve de trabalhar para se sustentar, o que atrapalhou os estudos.	Vontade casar, ter filhos e trabalhar para sustenta-los	Compreensão da importância dos estudos pela família
Elogios do pai em relação ao trabalho desenvolvido na lavoura	Início da segunda etapa do ensino fundamental, viajando diariamente 16 quilômetros. Fez apenas a 3ª série.				
	Ingresso no curso de mecânica				
	Retorno ao ensino fundamental. No supletivo, fez a 6ª, 7ª e 8ª série.				
	Ingresso no ensino médio regular de uma escola técnica.				
	Ingresso no curso superior de História				

Sofia					
Infância	Escolarização	Comportamento/ autodescrição	Incidentes críticos	Expectativas	Apoio/ influência familiar
Infância com brincadeiras onde ela era a professora	Lembranças da época de educação infantil, como os momentos lúdicos, idas ao parque, alfabetização escolar e datas comemorativas		A mãe a incentivou a ser professora por ser uma profissão em que era possível conciliar afazeres domésticos, família e trabalho, além de ser reconhecida e ter um bom salário.		A mãe a incentivou a ser professora por ser uma profissão em que era possível conciliar afazeres domésticos, família e trabalho, além de ser reconhecida e ter um bom salário
Sempre foi boa aluna, dedicada e estudiosa	Sala da pré-escola com poucos alunos, que eram obedientes e temiam que os pais fossem chamados.				
Alfabetizada aos 6 anos pela mãe e pelo irmão mais velho					
Clarisse					
Infância	Escolarização	Comportamento/ autodescrição	Incidentes críticos	Expectativas	Apoio/ influência familiar
	Trajetória escolar normal em escolas públicas	Baixa autoestima quando criança.	Gravidez na adolescência, aos 16 anos (segundo ano de magistério) e casamento. Após o magistério se dedicou apenas à família.	Desejo de ir para a Universidade longe da cidade onde morava	A mãe a matriculou no magistério contra sua vontade, com o objetivo de “endireita-la”.
	Ensino fundamental rígido, com muitos exercícios de memorização	Fase “rebelde”, com melhoria da autoestima. Foi ameaçada de expulsão da escola diversas vezes. Começou a faltar às aulas para ficar com os amigos.	Alguns anos depois, divorciou-se.	Enquanto fazia faculdade desejava ser diretora escolar.	

	Ensino médio em escola pública, na qual ingressou por meio de prova. Mudança do período da manhã para o período da tarde, onde não conseguia se acostumar, mas fez amizades.				
Helena					
Infância	Escolarização	Comportamento/ autodescrição	Incidentes críticos	Expectativas	Apoio/ influência familiar
Vem de família simples, tem dois irmãos. Pais estudaram apenas até a 4ª série	Estava cursando o ensino médio na modalidade técnica, na área de contabilidade e precisou trabalhar junto à escola para ajudar a família		Ao terminar o ensino médio, precisou fazer uma cirurgia ortopédica, o que a deixou um ano sem estudar e trabalhar		Pais sempre incentivaram os estudos dos filhos
Desde pequena, sempre quis ser professora, sentir a vocação para isso e, em suas brincadeiras sempre era a docente			Nascimento do primeiro filho fez que com que ela trabalhasse apenas dois períodos		Tinha primas professoras que a inspiraram

Fonte: Atividades 1.2 e 3.1 do Módulo 1 e 1.1 e 2.1 do Módulo 2.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário de inscrição - mentoras**Identificação** (questão aberta - campo obrigatório)

Nome completo:

E-mail:

Telefone residencial:

Celular:

Endereço:

Bairro:

Cidade:

Estado:

País:

Informações acadêmicas

Graduação

- IES:

- Curso:

- Início: ____ Fim: ____

Pós-graduação

 lato sensu- Especialização em: _____

Duração:

IES:

 stricto sensu: _____

IES:

Título:

Outro cursos de formação:

Duração:

IES:

 presencial EaD**Informações profissionais****Atual**

Nome da instituição escolar:

Número de identificação:

Cidade:

Estado:

País:

Início:

Cargo: Diretora Coordenadora Pedagógica Outros: _____

Nível de ensino:

 Educação Infantil 0 a 3 anos ->: _____ 3 a 6 anos->: _____ Ensino Fundamental ->: _____**Experiência docente**

- Em sala de aula

Tempo de exercício profissional como professora: _____

Nível de ensino: Educação Infantil -> : _____

Ensino Fundamental ->: _____

- Outras experiências profissionais

cargo:

nível de ensino:

duração:

instituição:

Experiência em formação docente

- cargo / função:

- número de professores atendidos:

- nível de ensino:

- propostas desenvolvidas:

- Programa (exemplo: Pró-infância; Profa; Letra e Vida):

Programa de Formação online de Mentoras

- Número de professores iniciantes a serem atendidos:

- Espaços de formação:

HTPC Outros: _____

- Anuência dos superiores [termo em anexo]

- Uso de computador e internet:

residencial - disponibilidade de horário:

Outros lugares: _____ - horário:

- Conhecimentos sobre tecnologias digitais

Pacote Microsoft Moodle Internet

- Motivações para participar do Programa (dissertativa - mínimo de 100 caracteres):

- Expectativas em relação à participação no Programa dissertativa - mínimo de 100 caracteres):

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “FORMAÇÃO ONLINE DE MENTORAS: BASE CONHECIMENTOS - IDENTIDADE PROFISSIONAL – PRÁTICAS ”, sob responsabilidade da pesquisadora prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

O objetivo deste estudo consiste em analisar o desenvolvimento profissional de professoras experientes durante um processo de formação (Programa Online de Formação de Mentoradas) para exercerem o papel de mentoradas e posteriormente em suas primeiras experiências de atuação. Serão investigadas: a configuração da base de conhecimento para o ensino ao longo do processo formativo e nas primeiras atuações como mentoradas; a construção pelas professoras experientes da identidade profissional de mentoradas e as práticas dessas profissionais, incluindo as dificuldades enfrentadas e estratégias de superação em seu trabalho de orientação e acompanhamento de professoras iniciantes, a partir de referências teórico metodológicas da epistemologia da prática profissional, da inquirição ou reflexão sobre a prática e da comunidade de aprendizagem. Mais especificamente, por meio de uma pesquisa– intervenção, busca-se compreender como se configuram os processos de aprendizagem profissional da docência de professoras experientes a partir das interações virtuais com a formadora da universidade ao longo do processo formativo proposto e no início de sua atuação como mentoradas; compreender os dilemas e dificuldades manifestos pelas mentoradas na orientação das professoras iniciantes; identificar os apoios requeridos pelas mentoradas para mitigar os problemas enfrentados pelas iniciantes; identificar os conhecimentos profissionais que as mentoradas expressam sobre seu trabalho de orientação e supervisão; compreender como constroem a identidade profissional de formadoras (mentoradas) a partir do processo formativo proposto.

Os benefícios aos participantes envolvem a percepção de que as interações entre universidade-escola e professores experientes-pesquisadores podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, bem como dos professores iniciantes que serão por eles acompanhados. Além disso, esperamos oferecer uma análise crítica sobre as reais contribuições e os possíveis limites de programa online de formação e certificado de participação de 210h aos concluintes do Programa Online de Formação de Mentoradas.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: 1. Ser professora com mais de quinze anos de experiência docente; 2. Apresentar experiências de ensino diversificadas, em contextos variados, escolas ou sistemas de ensino; 3. Ter interesse em implementar em seus contextos escolares, Programas de Mentoria voltados para professores iniciantes; 4. Apresentar disponibilidade de realizar em média 4 (quatro) horas de atividades semanais ao longo da duração do Programa Online de Formação de Programa Online de Formação de Mentoradas.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer fase da pesquisa você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade de Ensino na qual você trabalha/estuda.

Sua participação consistirá em participar e realizar as atividades (virtuais e presenciais) propostas. Seu consentimento em participar poderá acarretar desconfortos de ordem psicológica e física derivados de sobrecarga de trabalho

docente. Sua participação poderá trazer benefícios aos participantes ao resultar na percepção de que as interações entre universidade-escola e professores experientes-pesquisadora podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, bem como dos professores iniciantes que serão por eles acompanhados. Além disso, esperamos oferecer uma análise crítica sobre as reais contribuições e os possíveis limites de programa online de formação. No entanto, mesmo não prevendo riscos, se durante a realização das atividades previstas for identificado, pelo pesquisador, ou indicado, por você, algum tipo de desconforto, as mesmas poderão ser imediatamente interrompidas.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio dos registros dos participantes no ambiente virtual de aprendizagem, das atividades realizadas pelas participantes e registros da pesquisadora durante o processo de realização da mesma. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que nomes fictícios serão adotados no momento da análise dos dados e apresentação dos resultados da pesquisa.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros, de artigos, capítulos de livros, livros e outras produções científicas.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, _____ de _____ de 2014.

Sujeito da pesquisa

Pesquisadora: Prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Departamento: Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSCar.

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235,

Telefone: (16) 3351-8356

E-mail: alinereali@gmail.com; alinereali@ufscar.br

ANEXO C - Comanda da atividade 1.2 do Módulo 1 – Socialização sobre o contexto de atuação profissional.

Atividade 1.2 - Apresentação aos colegas

Olá, professor(a) mentor(a)!

Para estreitarmos a nossa comunicação e interação neste ambiente, cada um deverá elaborar uma apresentação de si mesmo levando em consideração a escola, sistema/rede educacional, sala de aula em que atua.

Realize essa postagem em 2 etapas:

- **1ª etapa:** Relate suas vivências com a educação desde o período em que foi aluno, comente as funções que já assumiu, as diferentes experiências e o olhar que possui diante da escola hoje. Procure analisar considerando as mudanças.
- **2ª etapa:** Em seguida, leia a postagem e a apresentação de seus colegas e comente os pontos de vistas comuns de pelo menos dois participantes.

Para auxiliá-lo na comunicação do fórum, assista ao vídeo sobre **netiqueta**, **clicando aqui**.

Clique aqui e acesse o tutorial que poderá ajudá-lo no acesso e manuseio da ferramenta “fórum”. Não se esqueça de solicitar ajuda para a sua tutora, caso precise.

Critérios de avaliação:

- Atender ao enunciado da atividade;
- Contemplar as normas da netiqueta;
- Cumprir o prazo de duração da atividade.

Desejamos um ótimo diálogo a todos!
Equipe de Formação.

ANEXO D - Comanda da atividade 3.1 do Módulo 1 – Memorial reflexivo da trajetória profissional

Atividade 3.1 - Memorial reflexivo da trajetória profissional

Olá, professor(a) mentor(a)!

Nesta atividade, você deverá produzir um registro autobiográfico em formato de memorial no seu **Diário**.

Agora você deverá acrescentar informações referentes à sua vida profissional.

A seguir destacamos alguns elementos que devem ser contemplados em seu memorial.

1) **ESCOLARIZAÇÃO** - conte sobre fatos e pessoas marcantes nesse processo. Embora você possa já ter relatado alguns desses fatos no fórum da atividade 1.2, esse é o momento de detalhar as informações e acontecimentos desse período. A recuperação dessas memórias será muito importante para orientar nossas atividades futuras.

2) **ESCOLHA DA DOCÊNCIA** - embora você, possivelmente, já tenha mencionado os motivos e influências para a escolha profissional, é importante apresentar informações adicionais sobre suas opções.

3) **INÍCIO DA DOCÊNCIA** - geralmente, o início da docência é acompanhado de dilemas, conflitos, experiências marcantes, as dificuldades e as estratégias utilizadas para vencê-las, os dilemas não resolvidos e as dúvidas que surgiram ao longo desse tempo..

4) **OUTRAS ETAPAS DA CARREIRA DOCENTE** - finalize sua narrativa sobre sua trajetória profissional indicando as diferentes etapas vivenciadas, mudanças de função e cargos. Destaque as experiências mais importantes, considerando também, as dúvidas enfrentadas. Procure apresentar exemplos e análises sobre suas vivências.

Uma sugestão para a construção de seu relato é a escrita de uma versão inicial; depois de algum tempo, realize uma leitura deste material e complete com novas informações que venham a sua lembrança. Procure apresentar detalhes, justificativas, situações, explicações etc. que possibilitem ao leitor compreender e sentir “na pele” as suas experiências.

Obs: outra sugestão é que você pode resgatar suas contribuições e relatos sobre a trajetória de vida profissional que descreveu no fórum da unidade 1 e desenvolvê-los de acordo com a comanda especificada nesta atividade, aprofundando suas reflexões.

A cada postagem no seu Diário, acrescente um título (Por exemplo: Versão 1, Versão 2 e Versão Final) com as data das postagens e sem apagar as versões anteriores.

IMPORTANTE: Para nortear e auxiliar a sua produção leia inicialmente o texto: "**A trajetória profissional de Stephânia, professora de Educação Infantil, de Stephânia Padilha e, posteriormente, o texto "Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação..."**". A partir da narrativa da professora Stephânia, temos um pouco do que foi sua trajetória profissional, com destaque para os aspectos que foram importantes nesse processo e que mereceram ser compartilhados com seus leitores. Já o segundo texto apresenta algumas ideias que mostram aspectos importantes de narrativas de professores.

Desejamos um ótimo trabalho a todos!

Equipe de Formação.

ANEXO E - Comanda da atividade 1.1 do Módulo 2- Discussão sobre o apoio profissional (ou sua ausência) no início da carreira docente.

Olá, professor(a) mentor(a)!

No módulo I nos apresentamos e cada participante pode conhecer um pouco da trajetória profissional dos demais colegas. Também foram reveladas as expectativas em relação ao Programa de Mentoria, as dificuldades/facilidades no uso do AVA e demos início à elaboração do diário por meio da produção de um memorial reflexivo da trajetória profissional de cada um.

Nesta atividade, você deverá assistir e analisar o filme “**Escritores da Liberdade**”, que trata do início da carreira da professora Erin. A análise deverá se basear no roteiro a seguir e ser feita sob forma de uma narrativa, a ser enviada como tarefa.

Roteiro:

- 1 - Quais as dificuldades enfrentadas por Erin no seu primeiro semestre? Como foram superadas?
- 2 - Quais características pessoais possibilitaram que ela vencesse os obstáculos?
- 3- Erin não recebeu apoio da direção da escola diante das dificuldades e possibilidades de superação das mazelas sociais e étnicas, mas ela possuía características pessoais que a permitiram superar as barreiras. Caso ela não tivesse estas características, como você auxiliaria e orientaria essa professora para que o seu início ocorresse de forma mais suave. Justifique sua resposta.
- 4 -Como você descreve e qualifica a postura assumida por Erin, já que em muitos momentos se contrapõe à de alguns de seus colegas e da coordenação? Por que você acredita que aqueles professores experientes assumiram uma postura pessimista? Como você avalia o embate entre professores experientes e Erin- a professora iniciante? Como você faria a mediação entre o entusiasmo dessa professora e as argumentações dos professores experientes, de modo que os ideais e as crenças defendidos por Erin não fossem abandonados?
- 5- Como a comunidade educativa pode se organizar para identificar as demandas de apoio e planejar ações de auxílio e orientação aos professores iniciantes?

Desejamos um ótimo trabalho!
Equipe de Formação.

ANEXO F - Comanda da atividade 2.1 do Módulo 2 – Leitura e análise pessoal de um texto sobre aprendizagem e profissionalização docente.

Olá, professor(a) mentor(a)!

Na unidade I tratamos das dificuldades do início da carreira docente, estudamos os programas de mentoria e a sua função de apoiar os professores iniciantes.

Houve também a oportunidade de experimentar o seu papel como mentor por meio da análise de um caso de ensino.

Nesta atividade, você vai fazer a leitura do texto "O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional" (**clique aqui**), da professora Regina Tancredi, que aborda noções importantes sobre fontes de conhecimento profissional, a aprendizagem da docência e o papel da motivação dos professores sobre os processos envolvidos.

Faça uma primeira leitura atenta do texto e, em seguida, uma segunda leitura com anotações sobre os conceitos apresentados pela autora. Considerando as suas experiências prévias e os contextos de atuação, no **início de sua atividade profissional**, responda as questões abaixo:

- O que você como professor (a) precisou saber para ensinar e para ser um profissional?
- Quais foram as fontes de conhecimento para a docência vivenciadas em sua trajetória?
- Como e com quem você aprendeu a ensinar e a ser um profissional?

Desejamos um ótimo trabalho!
Equipe de Formação.